

# **Les premiers pas des élèves de première et deuxième HarmoS dans le monde de l'écrit**

---

PF1      1013      UF37

Mémoire de bachelor d'Alizée Etienne  
Sous la direction de Giuliana Caravaggi  
La Chaux-de-Fonds, année 2012-2013



## Résumé

L'entrée dans le monde de l'écrit est un passage élémentaire pour les jeunes enfants. Ils devront premièrement être motivés par ce nouvel apprentissage, puis construire un projet de lecteur et de scripteur, lié à leurs attentes. L'élève doit également percevoir le fonctionnement de l'écrit, ainsi que la culture présente autour de ce concept. Durant l'acquisition de l'écrit, les élèves progresseront en passant par différents stades : les stratégies logographiques, alphabétiques, puis orthographiques.

Les cantons romands ont mis en place, à la rentrée 2012, un moyen d'enseignement de français, pour les deux premiers degrés du cycle 1. Il a été construit en se basant sur les directives du PER et de la CIIP. Trois situations-problèmes, définies par Saada-Robert, sont présentes dans le moyen : la lecture et écriture émergente provisoire, la dictée à l'adulte et le texte de référence. Les séquences proposées partent toutes d'un album de littérature jeunesse.

Dans ma méthodologie, je me suis intéressée aux pratiques, liées au nouveau moyen d'enseignement, de six enseignantes du canton de Neuchâtel. J'ai pu constater que le moyen était attendu positivement de la part des enseignantes. D'une manière générale, les enseignantes sont satisfaites du moyen.

## Mots-clés

Le monde de l'écrit

Acquisition de l'écrit

Les premiers degrés du cycle 1 (enseignement préscolaire)

Moyen d'enseignement : « *Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques* » (Auvergne *et al.*, 2011)

Écriture émergente

*Remarque : dans mon travail je considère que le nom « enseignant » inclut les deux genres grammaticaux, enseignant et enseignante. Cette utilisation ne vise qu'à alléger la lecture du texte.*

## Table des matières

<b>1</b>	<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>CADRE THEORIQUE.....</b>	<b>3</b>
2.1	L'HISTOIRE DE NOTRE SYSTEME D'ECRITURE .....	3
2.2	LE MONDE DE L'ECRIT POUR LES JEUNES ELEVES .....	4
2.3	LA PROGRESSION DANS L'ACQUISITION DE LA LITTERATIE .....	9
2.3.1	<i>Le modèle de Frith (1985) .....</i>	<i>9</i>
2.3.2	<i>Le modèle d'Ehri (1997) .....</i>	<i>11</i>
2.3.3	<i>Le modèle de Seymour (1997) .....</i>	<i>12</i>
2.3.4	<i>Le modèle de Rieben et Saada-Robert (1997).....</i>	<i>12</i>
2.4	LES QUATRE SITUATIONS DIDACTIQUES D'ENTREE DANS L'ECRIT.....	14
2.4.1	<i>La lecture et l'écriture émergente .....</i>	<i>15</i>
2.4.2	<i>La dictée à l'adulte .....</i>	<i>20</i>
2.4.3	<i>Le texte de référence .....</i>	<i>20</i>
2.4.4	<i>La production textuelle orthographique .....</i>	<i>20</i>
2.5	LES ATTENTES DU PER ET DE LA CIIP .....	20
2.6	LE MOYEN « DES ALBUMS POUR DIRE ECRIRE LIRE. SEQUENCES DIDACTIQUES » .....	24
2.7	LA COHERENCE ENTRE LE PER, LA CIIP ET LE MOYEN D'ENSEIGNEMENT .....	27
<b>3</b>	<b>PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>29</b>
<b>4</b>	<b>METHODOLOGIE .....</b>	<b>31</b>
<b>5</b>	<b>ANALYSE DES RESULTATS.....</b>	<b>33</b>
5.1	ANALYSE PAR QUESTION.....	35
5.2	BILAN.....	56
<b>6</b>	<b>CONCLUSION .....</b>	<b>59</b>
<b>7</b>	<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>61</b>
<b>8</b>	<b>ANNEXES.....</b>	<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>
8.1	GUIDE D'ENTRETIEN.....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>
8.2	TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS .....	<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>

8.2.1	Entretien avec l'enseignante A .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
8.2.2	Entretien avec l'enseignante B .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
8.2.3	Entretien avec l'enseignante C .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
8.2.4	Entretien avec l'enseignante D .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
8.2.5	Entretien avec l'enseignante E .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
8.2.6	Entretien avec l'enseignante F .....	<b>Erreur ! Signet non défini.</b>
8.3	ACTIVITÉS TRAVAILLANT LA CONSCIENCE PHONOLOGIQUE...	<b>ERREUR ! SIGNET NON DEFINI.</b>

# 1 Introduction

Je vais commencer par définir les grandes lignes de mon travail et plus précisément, les raisons pour lesquelles j'ai choisi de traiter de l'entrée dans le monde de l'écrit des élèves de première et deuxième année HarmoS (1-2H), âgés de quatre à six ans.

Ce thème est lié à l'écriture émergente et aux différents stades de l'acquisition de l'écrit. L'émergence de l'écrit a déjà été traitée lors de différents cours à la Haute école pédagogique (HEP), mais j'ai rarement pu l'observer lors de mes stages dans le cycle 1. C'est une thématique qui m'interpelle et m'intéresse pour plusieurs raisons. Premièrement, c'est un aspect relativement nouveau de la didactique du français que je souhaite développer et étudier, afin de pouvoir l'intégrer dans ma future pratique professionnelle. Deuxièmement, il me semble important de sensibiliser les élèves au monde de l'écrit dès leur entrée à l'école, car ils sont entourés par une multitude d'éléments liés à l'écrit. Finalement, je trouve intéressant et utile de placer des jeunes élèves non-lecteurs en position de scripteurs débutants, afin qu'ils fassent rapidement le lien entre l'oral et l'écrit. Cela les oblige à développer des stratégies qui leur seront utiles pour leurs futurs apprentissages. D'une manière plus générale, l'entrée dans le monde de l'écrit m'intéresse, car je souhaite mieux cerner l'ensemble du processus de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Mes connaissances dans ce domaine sont encore lacunaires. Je souhaite en apprendre davantage et progresser, grâce à des lectures, durant l'élaboration du cadre théorique de mon travail.

À travers ce travail, je souhaite également m'informer sur les attentes du Plan d'étude romand (PER) liées à l'entrée dans le monde de l'écrit, en 1-2H, et prendre connaissance du nouveau moyen d'enseignement : « *Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques* » écrit par Auvergne *et al.* (2011a). J'aimerais voir ce qui est réalisé dans le terrain avec ce moyen. Je trouve intéressant de savoir à quel point les enseignants intègrent une nouveauté dans leur enseignement, sachant qu'ils devront modifier leurs pratiques pour la mettre en place.

J'ai défini plusieurs questions de départ qui me permettront d'établir mon cadre théorique :

- Quelle est la définition de l'écriture émergente ?
- Quels sont les différents stades de l'acquisition de l'écrit ?
- Quels sont les facteurs qui influencent l'entrée dans le monde de l'écrit ?
- Quelles sont les finalités de l'écrit pour un enfant de 1-2H ?

- Quelles sont les attentes citées dans le PER liées à l'écrit pour la première partie du cycle 1 ? Sont-elles en lien avec le moyen d'enseignement 1-2H ?

Au sein de mon cadre théorique, je vais essayer de répondre à ces différentes questions. Pour cela, je définirai premièrement ce qu'est l'écriture d'un point de vue historique, puis du point de vue d'un enfant de 1-2H. J'explicitai ensuite les étapes de l'acquisition de l'écrit, ainsi que quatre situations didactiques. Je m'intéresserai aux attentes du PER afin de pouvoir les comparer avec celles du nouveau moyen d'enseignement. Ma méthodologie consistera à interroger des enseignantes sur leurs pratiques professionnelles, en lien avec le nouveau moyen d'enseignement.

## 2 Cadre théorique

### 2.1 L'histoire de notre système d'écriture

L'écriture enseignée aujourd'hui dans les classes n'a pas toujours existé et a évolué durant des milliers d'années. Chauveau (2001) lie l'histoire de l'écriture avec l'entrée dans le monde de l'écrit par les jeunes élèves :

« L'irruption de l'écrit a amené des bouleversements dans la façon dont les hommes ont imaginé, réfléchi, pensé la réalité. [...] On peut ainsi considérer qu'il ne s'agit pas seulement pour l'enfant d'acquérir un code, mais plus largement d'entrer dans un univers particulier, construit progressivement à l'échelle de l'humanité et diversement appréhendé selon les époques et les groupes sociaux, celui de la culture écrite, qui l'inclut et le déborde. » (Chauveau, 2001, p. 17)

Selon l'article de C.R. (2010), « *Origines de l'écriture* », les peintures et gravures faites par les hommes préhistoriques il y a 40'000 ans ne sont pas à proprement parler de l'écriture, mais à travers cet art rupestre, les hommes ont sûrement voulu transmettre un message, laisser une trace ou encore communiquer. Même si les traces laissées à cette époque sont uniquement des interprétations et pas des « traductions » exactes, leurs finalités se rejoignent avec celles de la véritable écriture qui va apparaître plus tard.

Avec le développement de la société et plus précisément du commerce, les hommes ont besoin de garder des traces, de comptabiliser, de mesurer. C'est pourquoi les premiers écrits ont fait office d'inventaires, de comptes, de factures. Selon Grégor (s.d), l'écriture est née il y a 6000 ans, en Mésopotamie, chez les Sumériens. Leur première écriture était constituée de pictogrammes qui représentaient chacun un mot ou un concept. Par la suite, ces signes se simplifieront de plus en plus. Ils utilisaient également des idéogrammes signifiant une idée ou une action. Par la suite, ils développent l'écriture cunéiforme dans laquelle ils utilisent des phonogrammes où chaque signe correspond à un son.





Figure 1 Carte de Sumer (<http://www.memo.fr/Dossier.asp?ID=24>, consulté le 04 mars 2013)

Parallèlement à l'écriture cunéiforme, les Égyptiens mettent en place durant la même période un nouveau système d'écriture : les hiéroglyphes. Grégor (s.d) relève la complexité des hiéroglyphes : « Ces anciens Égyptiens n'avaient pas trouvé plus simple que de mélanger les signes retranscrivant uniquement les consonnes, ceux désignant les idées et ceux destinés à l'identification des précédents. Bref, une sorte de rébus artistique pour grammairiens philosophes ». Même le sens de l'écriture et de la lecture varie en fonction des situations.

Selon Grégor (s.d), l'écriture chinoise est apparue en 2700 avant J.-C. et est à la base de l'écriture utilisée actuellement en Chine. Pour les premiers pictogrammes, les Chinois s'inspirent des formes réelles des objets pour les retranscrire par écrit. Par la suite, ils les rendront plus abstraits, afin de créer des idéogrammes. Il est possible de former 55'000 signes, bien que seulement 3000 soient utilisés usuellement.

De 1000 avant J.-C. à 700 avant J.-C., les Phéniciens répandent une écriture qui deviendra l'alphabet actuel. Leur système d'écriture contient au départ 22 consonnes qui représentent les sons élémentaires. Ce sont les Grecs qui ont introduit les voyelles au 8<sup>ème</sup> siècle avant J.-C.

## 2.2 Le monde de l'écrit pour les jeunes élèves

Lorsque les élèves entrent dans le monde de l'écrit, ils maîtrisent déjà partiellement un autre mode de communication qui est au centre de leurs expériences : le langage oral. C'est un élément important car comme le dit Chauveau (2001), « l'usage de l'oral est un facilitateur important à l'accès à la langue écrite » (p. 9).

Chauveau cite plusieurs éléments du langage oral qui aident les enfants à entrer dans le monde de l'écrit : raconter un événement, jouer avec les mots, travailler des comptines, résumer une histoire, argumenter ou encore raisonner. Ces différentes activités permettent aux enfants de décontextualiser leurs messages oraux, de découvrir les aspects phoniques de la langue, de structurer et d'enrichir leur langage.

Dans le même ouvrage, Besse (2001) explique que le langage oral permet à l'enfant de faire des hypothèses et de réfléchir sur le langage écrit. Auvergne *et al.* (2011b) ajoutent dans le guide « *Dire écrire lire au cycle 1 de l'école romande* », qui accompagne le nouveau moyen d'enseignement, que « l'apprentissage de la langue a un effet considérable sur le développement cognitif de l'enfant, sur l'éveil de sa sensibilité et sur sa réussite scolaire » (p. 45). Mais la maîtrise du langage oral ne suffit pas pour entrer dans le monde de l'écrit et comprendre ses spécificités.

Dans l'ouvrage collectif de Chauveau (2001), Bernardin cite plusieurs spécificités de l'écrit que les élèves doivent prendre en compte et comprendre, afin d'entrer dans ce nouvel univers. Premièrement, pour entrer dans l'écrit, l'enfant doit le vouloir et donc avoir compris les bénéfices qu'il peut en tirer. S'il ne réalise pas l'importance de cet apprentissage, il ne sera pas motivé à entrer dans l'écrit et donc ne mobilisera pas ses compétences. Dans cette première spécificité, c'est le côté culturel de l'écrit qui est mis en valeur. L'enfant devra percevoir les fonctions et les finalités de l'écrit pour apprendre à lire et à écrire, mais cela, selon Chauveau (2001), peut être une difficulté pour les jeunes élèves.

Saada-Robert (2007) explique, lors de la conférence « *Écrire pour apprendre à lire au cycle -2+2 : le cas de la lecture/écriture émergente à 4 ans* », que la culture de l'écrit permet aux enfants de connaître certaines pratiques liées à l'écrit même avant de savoir lire et écrire, ce qui leur permet de construire leurs représentations de ce qu'est la lecture-écriture. Auvergne *et al.* (2011b) précisent que le plaisir doit être lié à cette découverte des fonctions de l'écrit, afin de stimuler, motiver les élèves et donner le goût du dire-écrire-lire.

Sublet, dans l'ouvrage de Fijalkow (1996), ajoute que les livres apportent ce plaisir et donnent envie aux enfants d'apprendre à lire, tout en leur permettant de comprendre différentes fonctions de l'écrit. Le livre est également un objet culturel original qui a des usages et des pratiques culturelles spécifiques que l'enfant va découvrir par les lectures qui lui sont faites. Pour résumer cette première spécificité de l'écrit, Bernardin (2001) dit ceci : « L'entrée dans l'écrit passe par la découverte des usages sociaux et des fonctions qui en fondent l'indispensabilité. C'est pourquoi il importe que l'enfant puisse identifier des pratiques culturelles spécifiques à l'écrit » (p. 19).

La deuxième particularité, décrite par Bernardin (2001), est liée à la compréhension de la nature du système écrit. Les aspects langagiers de l'écrit sont traités dans cette particularité. Les enfants doivent la comprendre et l'intégrer afin d'entrer dans l'acquisition de la lecture-écriture. Il ne suffit donc pas uniquement à l'enfant d'avoir envie et de comprendre les fonctions de l'écrit pour comprendre comment il fonctionne.

Bernardin (2001) ainsi que Cèbe et Goigoux (2006) exposent une difficulté que les élèves peuvent avoir concernant le concept de la lettre. La lettre peut avoir plusieurs valeurs ce qui ne la rend pas évidente à comprendre : une ou plusieurs valeurs phoniques (la lettre « s » correspond au phonème /s/ et /z/), une valeur sémantique (permettant de différencier des homophones : *pois/poix* et de marquer une affiliation à une famille de mots : *gros*) ou une valeur grammaticale (le « s » est une marque du pluriel ou une marque de la personne en conjugaison : *tu chantes*).

En plus de cela la lettre a trois facettes différentes : son nom (par exemple la lettre « t » s'appelle « té »), sa valeur sonore (elle correspond le plus souvent au phonème /t/) et un tracé graphique (un geste précis doit être effectué pour l'écrire). Ces éléments sont des difficultés potentielles pour les élèves, lorsqu'ils essayeront de comprendre la nature du système écrit, dans le but d'acquérir le code écrit.

Une autre difficulté liée à la nature du système écrit est expliquée par Besse, dans l'ouvrage de Chauveau (2001) : « Le système d'écriture représente le réel et l'imaginaire à travers un système codé arbitrairement » (p. 135). Contrairement au dessin, qui est un moyen d'expression déjà connu par les jeunes élèves, l'écriture est très normée et définie par des conventions afin de se faire comprendre par la totalité des lecteurs. L'élève doit comprendre cette différence qu'il y a entre le dessin qui a peu de normes contraignantes et l'écrit qui demande une certaine rigidité.

Fijalkow (1996) explique qu'un élément difficile à concevoir pour les enfants est la relation entre les phonèmes et les graphèmes, entre l'oral et l'écrit. Il est fréquent que les élèves non-lecteurs considèrent l'écrit comme une représentation de l'objet. Si l'on présente à un enfant deux mots : « locomotive » et « train », et qu'on lui demande de montrer le mot train, il choisira le mot locomotive, car c'est le plus long des deux, tout comme la taille réelle de l'objet. Pourtant : « les enfants, très tôt, sont parfaitement conscients que les signes écrits sont porteurs de significations, mais ils ne savent pas suivant quelles conventions on passe du signe au sens » (Fijalkow, 1996, p. 98). Le problème est donc lié au mécanisme de l'écrit.

Bernardin (2001) cite comme dernière particularité la situation de communication de l'écrit. La communication orale permet l'implicite, car nous sommes en lien direct avec notre interlocuteur. Cèbe et Goigoux (2006) ajoutent que « la communication orale est un

dialogue. L'enfant parle avec des interlocuteurs bienveillants et attentifs qui soutiennent et facilitent beaucoup ses verbalisations » (p. 63).

Contrairement à la situation orale, la communication écrite ne permet pas l'implicite, car le destinataire est absent. Les élèves doivent comprendre et prendre en compte cette absence, afin d'être clairs dans ce qu'ils écrivent. Ils doivent passer du dialogue au monologue, ce qui n'est pas évident pour les élèves, car ils n'ont pas l'habitude de diriger seuls leurs récits. Pour entraîner cela, il est possible de travailler le monologue oral, lors de prise de paroles longues.

Cèbe et Goigoux (2006) expliquent qu'il est également difficile pour de jeunes élèves de restituer le déroulement entier et logique d'une longue histoire, ils auront tendance à se concentrer sur des détails. Cela vient du fait que les enfants ont de la peine à se décentrer de leur propre point de vue, à distinguer ce qu'ils savent de ce que l'interlocuteur sait.

L'écrit et l'oral ne se différencient pas uniquement par leur situation de communication spécifique. La langue écrite est différente de la langue orale par sa syntaxe, son vocabulaire. L'enfant doit comprendre qu'on « ne peut pas écrire comme on parle, l'écrit a des exigences que l'oral, surtout celui des jeunes enfants au quotidien et dans le cours de leur acquisition, n'a pas » (Auvergne *et al.*, 2011b, p. 55). De plus, les majuscules, la ponctuation, les espaces ne se perçoivent pas à l'oral.

Bernardin (2001), Riat (2008) et Chauveau (2001) ont relevé une autre difficulté à laquelle les enfants sont confrontés lors des débuts de leur apprentissage de la lecture-écriture. L'enfant qui entre dans le monde de l'écrit vit plusieurs changements qui modifient ses repères cognitifs, culturels, langagiers et identitaires. Pour certains enfants, ces changements sont plus difficiles que pour d'autres. Les enfants qui ont été sensibilisés par l'écrit dans leur enfance vont réaliser ce passage plus facilement que des enfants moins stimulés par leur entourage.

Riat (2008), dans son mémoire de licence, met en avant les changements sociaux qu'apporte la maîtrise du lire-écrire : lire et écrire permet une autonomie, un accès à d'autres connaissances, une intégration sociale. « Immergé dans une société lettrée et aveuglée par la banalité d'une pratique qu'il a incorporée depuis plusieurs années, l'adulte a du mal à percevoir ce qui, du point de vue de l'enfant qui apprend, échappe à l'évidence » (Bernardin, 2001, p. 16). Ferreiro (1996) insiste aussi sur cette problématique en expliquant que les adultes doivent se décentrer, afin de percevoir les difficultés de l'élève apprenant et de comprendre ses essais d'écriture et de lecture.

L'ensemble des auteurs mettent en avant le fait que l'entrée dans le monde de l'écrit débute avant l'entrée à l'école. Ferreiro (1996) précise que ce n'est donc pas l'école qui contrôle entièrement cet apprentissage. L'entrée dans l'écrit commence tôt, car chaque enfant cherche très rapidement à comprendre ce que sont les écritures qu'il observe dans son environnement, bien qu'il ne comprenne pas encore leurs significations (Besse, 2001).

Différents facteurs et situations favorisent l'entrée de l'enfant dans le monde de l'écrit. Chauveau (2001) cite comme point de départ de la construction du savoir-lire et savoir-écrire les échanges et les interactions qu'a l'enfant avec les éléments du monde de l'écrit. Les scripteurs, les lecteurs, les lieux liés à l'écrit, les différents supports et les outils scripteurs permettent ces interactions.

Besse (2001) ajoute que les pratiques personnelles et sociales de l'écrit, dans un contexte signifiant, sont des éléments clés dans l'appropriation de l'écrit. Lorsque l'enfant fait des essais de lecture ou d'écriture, l'adulte, en le questionnant, le stimulera et le motivera à reproduire de nouveaux essais. La présence de modèles à imiter, dans l'entourage, est important pour le développement de l'enfant (Prêteur, 1996). Mais certains enfants ont peu ou pas de modèles dans leur entourage. Ils entreront donc dans le monde de l'écrit lors de leur entrée à l'école. Les enseignants doivent être conscients et prendre en compte ces différences.

Besse (2001) explique un aspect de cette problématique : « Passer de la pratique du langage à la conscience de la langue ne va pas de soi et constitue une des butées majeures pouvant expliquer l'échec plus fréquent des enfants de milieux populaires » (p. 28). Les élèves allophones vivent aussi un décalage avec le reste de la classe. Ils vivent une double acculturation, car ils entrent dans le monde de l'écrit dans une autre langue que la leur (Auvergne *et al.*, 2011b). Le fait de reconnaître leur langue maternelle, par exemple, au travers des activités de l'Education et l'ouverture aux langues à l'école (EOLE) permet de valoriser chacun des élèves et de créer une culture commune à l'ensemble de la classe.

Pour conclure, Chauveau (2001) insiste sur la prise en compte de la double nature de l'écrit : langagière et culturelle et ajoute :

« L'acquisition de la lecture-écriture, avant d'être une affaire de mécanismes et d'automatismes est d'abord une affaire conceptuelle ou « une affaire d'intelligence ». (Commencer à) devenir lecteur c'est, pour l'essentiel, comprendre l'écriture et la lecture. C'est se poser et résoudre trois questions : pourquoi lire et apprendre à lire ? Comment fonctionne le code écrit ? Que faire pour lire ? » (Chauveau, 2001, p. 189)

## **2.3 La progression dans l'acquisition de la littératie**

Les modèles théoriques expliquant la progression dans l'acquisition de l'écrit prennent en compte simultanément la progression de la lecture et de l'écriture. Auvergne *et al.* (2005) expliquent que cela vient du fait que les composantes du savoir en lecture et en écriture sont les mêmes, « mais surtout que les processus d'identification des mots par la lecture comme les processus de production des mots par l'écriture font partie d'un même système fonctionnel » (Auvergne *et al.*, 2005, p. 24). En lecture et en écriture, ce système commun fonctionne par l'utilisation d'une mémoire lexicale, par les analogies établies entre le traitement visuel et phonologique des mots qui conduit à la maîtrise de la correspondance phonographique, puis finalement à l'acquisition de la norme orthographique.

Lors de sa conférence (2007), Saada-Robert reprend cette notion en expliquant que la lecture et l'écriture progressent en appui l'une sur l'autre. Chacun des deux savoirs apporte des éléments spécifiques, qui permettent au final l'acquisition de la langue écrite.

Dans l'ouvrage d'Auvergne *et al.* (2005), les auteurs citent quatre modèles théoriques différents, décrivant la progression dans l'acquisition de la littératie. Aubut et Taylor (2004) ont réalisé un rapport intitulé « *La littératie au service de l'apprentissage* ». Ils définissent la littératie comme étant « la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens » (p. 5). Aubut et Taylor ajoutent qu'au début de la scolarité, la littératie permet aux élèves d'acquérir les principes fondamentaux de la lecture et de l'écriture. Dans le rapport, une déclaration de l'UNESCO qui définit la littératie a été reprise et adaptée :

« La littératie va plus loin que la lecture et l'écriture et vise la communication en société. Elle relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture. Elle se manifeste sur différents supports de communication : sur papier, sur écran d'ordinateur, à la télévision, sur des affiches, des panneaux. » (Aubut et Taylor, 2004, p. xi)

### **2.3.1 Le modèle de Frith (1985)**

Le premier modèle est un modèle d'acquisition par stades (cf. figure 2), établi par Frith (1985). Selon ce modèle, l'acquisition de la littératie se fait en plusieurs stades, en alternant l'écriture et la lecture. Le premier stade se développe en lecture, c'est le stade logographique. La reconnaissance et la mémorisation des mots est entièrement visuelle, sans prise en compte de l'organisation interne du mot. Les enfants s'aident du contexte dans lequel se trouve le mot et surtout de l'enveloppe du mot (sa longueur, le dépassement des

hampes, les accents, les points), qui donne des indices de reconnaissance. Par exemple, les enfants reconnaissent très rapidement des noms de marques, souvent présents dans leur environnement. Pendant ce stade, l'écriture consiste encore en gribouillages.

L'écriture a une fonction centrale dans le deuxième stade, qui est le stade alphabétique. « L'écriture pousse l'enfant à une prise de conscience de la nécessité d'utiliser des lettres, et pour cela de les connaître, donc de les apprendre » (Auvergne *et al.*, (2005), p. 19). Saada-Robert (2007) explique dans sa conférence, que la première fois que l'enfant sera obligé d'utiliser des lettres, c'est quand il voudra ou devra écrire. Cette prise de conscience marque le début du système alphabétique. Mais pour maîtriser le système alphabétique, l'enfant devra connaître le nom des lettres et maîtriser la conscience phonologique et la correspondance graphophonétique. Cèbe et Goigoux (2006) expliquent que pour comprendre les associations graphème-phonème, les élèves doivent premièrement prendre conscience des mots, des syllabes, des phonèmes, donc des segmentations de la parole. Cela correspond à la conscience phonologique ; savoir manipuler, segmenter, fusionner, identifier des sons (Chauveau, 2001). À ce même stade, la lecture est encore un déchiffrement guidé par le contexte de l'écrit et par la reconnaissance logographique.

La troisième étape se déroule premièrement en lecture, elle correspond au stade orthographique. La lecture permet d'accéder à cette étape, car c'est en lisant que l'enfant va être confronté aux mots correctement orthographiés (Saada-Robert, 2007). Dans cette étape, les élèves sont capables de lire rapidement des mots et de les épeler. En ce qui concerne l'écriture, l'orthographe conventionnelle est de mieux en mieux respectée, surtout pour les mots fréquents et réguliers.

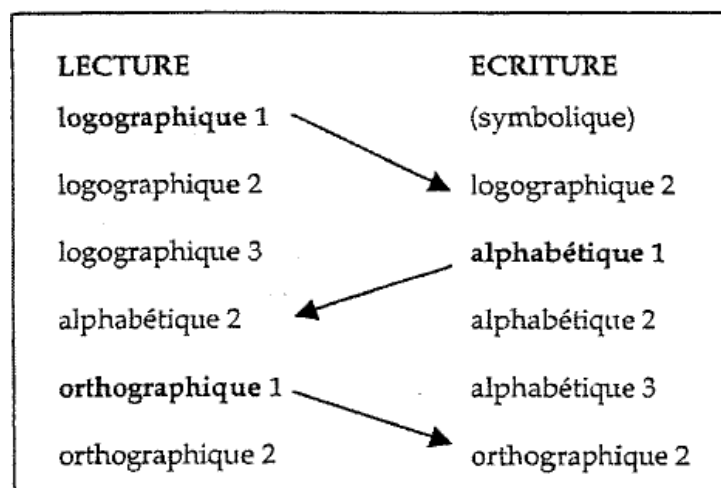


Figure 2 Évolution de la langue écrite selon Frith (1985) (Auvergne *et al.*, 2005, p. 19)

### 2.3.2 Le modèle d'Ehri (1997)

Le deuxième modèle est celui d'Ehri (1997), qui est un modèle par étapes avec évolution parallèle de la lecture et de l'écriture (cf. figure 3). Plusieurs étapes constituent la progression de ce modèle, où l'écriture et la lecture évoluent parallèlement.

Premièrement la lecture et l'écriture sont prélinguistiques, c'est-à-dire que les enfants font des gribouillages pour écrire, reconnaissent leur prénom et devinent certains mots présents régulièrement dans leur environnement.

Dans la deuxième étape, les élèves mettent en place des stratégies alphabétiques partielles, aussi bien en lecture qu'en écriture. Les élèves vont commencer par se focaliser sur la première lettre des mots, afin de la faire correspondre avec le bon phonème ou graphème. Ils construisent ensuite, petit à petit, la troisième étape : le principe alphabétique complet qui consiste à « l'utilisation systématique des sons pour lire des mots et l'utilisation de lettres pour transcrire des sons » (Auvergne *et al.*, (2005), p. 29).

La progression va se terminer par l'étape finale, qui est la phase orthographique dans laquelle le mot est considéré dans son entier.

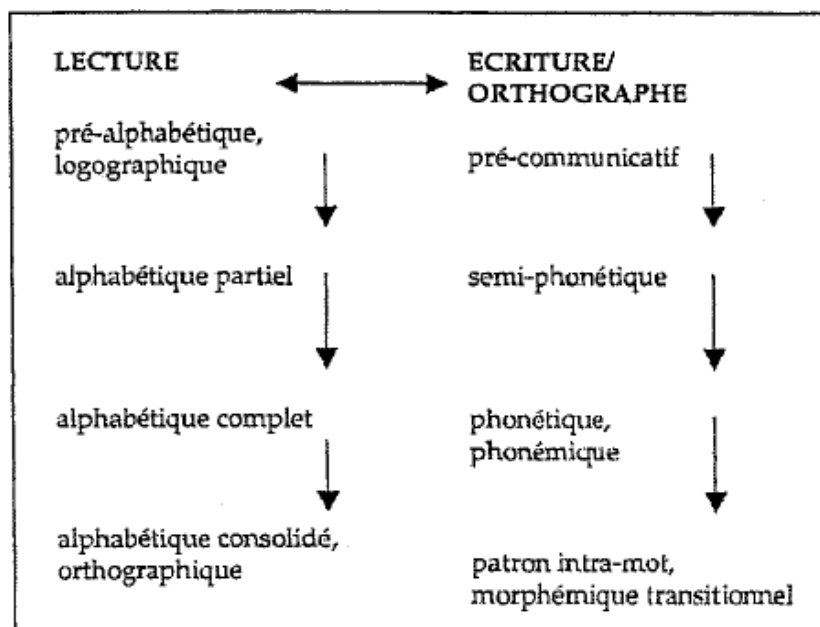


Figure 3 Évolution de la langue écrite selon Ehri (1997) (Auvergne *et al.*, 2005, p. 20)



### 2.3.3 Le modèle de Seymour (1997)

Le troisième modèle est le modèle à double fondation de Seymour (1997) (cf. figure 4). Il se différencie des deux premiers, car il ne propose pas une progression linéaire par étapes. Dès le début, les élèves « écrivent » et « lisent » en utilisant des stratégies logographiques et alphabétiques à la fois. Progressivement ces stratégies s'améliorent et se consolident jusqu'à l'étape orthographique, qui est la prise en compte des irrégularités et des règles du système orthographique et morphographique.

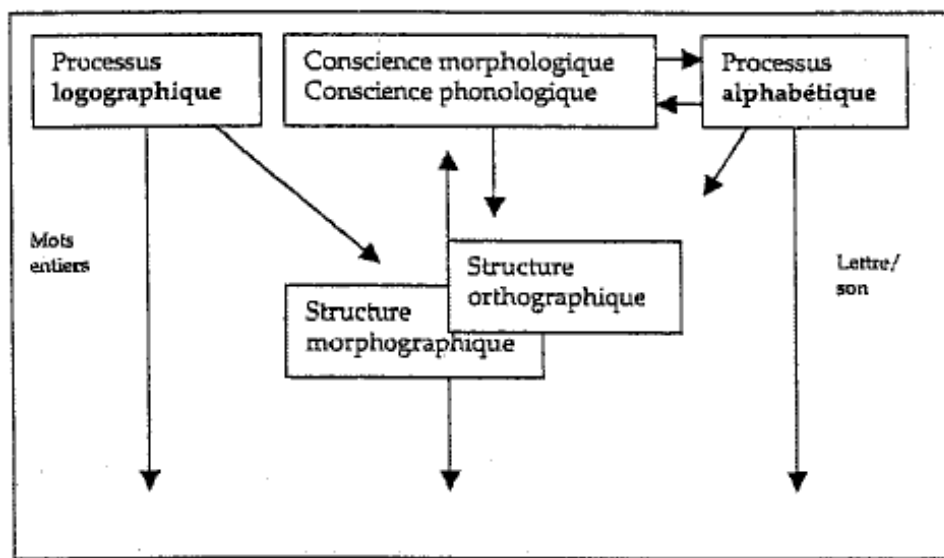


Figure 4 Évolution de la langue écrite selon Seymour (1997) (Auvergne et al., 2005, p. 21)

### 2.3.4 Le modèle de Rieben et Saada-Robert (1997)

Le dernier modèle est celui de Rieben et Saada-Robert (1997) (cf. figure 5). Il est le seul à avoir été établi suite à des recherches se déroulant dans un contexte réel d'enseignement/apprentissage scolaire. C'est un modèle à dominances de stratégies, où la progression de la lecture et de l'écriture se font parallèlement et par étapes tout comme dans le modèle d'Ehri. Dans chaque étape de la progression, trois types de stratégies sont utilisés : logographiques, alphabétiques et orthographiques. Mais à chaque étape, une des stratégies est dominante, il n'y a donc pas « un type exclusif de stratégies comme les deux premiers modèles précédemment exposés » (Auvergne *et al.*, (2005), p. 22).

Pour la première étape, ce sont les stratégies logographiques qui sont dominantes. L'enfant se sert aussi des indices sémantiques du texte pour donner du sens. Il utilise plusieurs stratégies à la fois afin d'être le plus performant possible. La dominance des stratégies alphabétiques est présente dans la deuxième étape. Les enfants utilisent moins les stratégies logographiques qu'ils estiment moins efficaces. Lors de la troisième étape, les stratégies orthographiques sont dominantes.

Ce modèle met également en évidence des différences individuelles considérables dans les trajectoires que suivent les enfants dans leur progression de la première à la troisième étape. Dans sa conférence, Saada-Robert (2007) explique que les enfants arrivent à l'école avec des connaissances différentes, en fonction des expériences qu'ils ont déjà eues avec le monde de l'écrit, c'est pourquoi ils ne vont pas tous mettre les mêmes stratégies en place, au même moment. Par exemple, en début de scolarité, certains élèves utilisent des dessins lorsqu'on leur demande d'écrire, alors que d'autres utilisent déjà des pseudo-lettres ou des lettres.

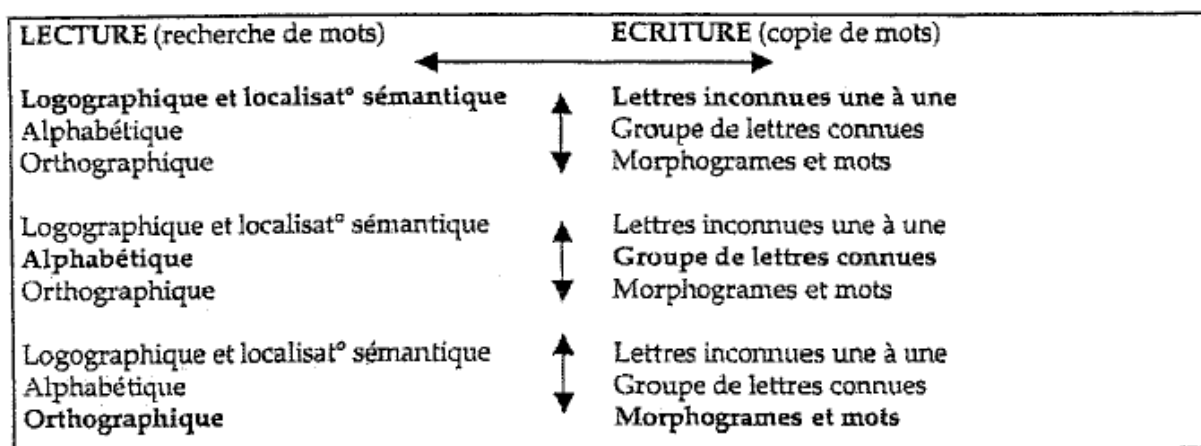


Figure 5 Évolution de la langue écrite selon Rieben et Saada-Robert (1997) (Auvergne et al., 2005, p. 22)

Dans l'ouvrage d'Auvergne et al. (2005), les auteurs citent trois passages importants dans la progression de l'élève dans l'acquisition de l'écrit. Le premier passage va de la sémiopicturalité (le sens est donné par l'image) à la sémiographie (le sens est donné par l'écrit). Les enfants comprennent rapidement que les images ne sont pas suffisantes pour construire du sens et que le signe graphique a également cette fonction bien qu'il soit arbitraire et qu'il ne renvoie pas directement à la représentation de ce qu'il exprime. La prise de conscience de la nécessité d'utiliser des lettres pour écrire est le deuxième passage important. Finalement, le troisième passage est l'acquisition de la conscience phonologique.

Pour conclure, Saada-Robert (2007) explique dans sa conférence les éléments que l'on peut tirer de ces différents modèles. La lecture et l'écriture débutent et prennent leur source avant la connaissance des lettres. Les stratégies présentes dans la progression de l'acquisition de l'écrit sont logographiques, alphabétiques puis orthographiques. L'écriture donne accès au système alphabétique alors que la lecture permet le repérage logographique puis la découverte du système orthographique. L'écriture permet à l'enfant de prendre conscience des lettres, des mots et de l'organisation de l'écrit (Auvergne et al., 2011b).

Ouzoulias, dans l'ouvrage de Chauveau (2001), ajoute « l'écriture relie le traitement visuel non séquentiel de la lecture à un traitement séquentiel, lettre après lettre » (p. 116). Finalement, l'acquisition de la correspondance phonographique n'est pas un prérequis pour commencer à écrire ou à lire, puisqu'en plaçant les élèves en position de scripteurs, ils prennent conscience du système alphabétique, qu'ils transposent ensuite en lecture.

## **2.4 Les quatre situations didactiques d'entrée dans l'écrit**

Saada-Robert a dirigé une recherche sur l'entrée dans la culture scolaire de l'écrit dans le cadre de la Maison des petits, qui est une école publique à Genève. Une démarche d'entrée dans l'écrit a été mise en place et testée dans le cadre de cette recherche. « Quatre situations d'enseignement/apprentissage constituent cette démarche, toutes les quatre, à des degrés divers, ayant fait l'objet de recherches spécifiques » (Auvergne *et al.*, 2005, p. 5). Cette démarche est une des sources du nouveau moyen d'enseignement ainsi que du guide l'accompagnant « *Dire, écrire, lire au cycle 1 de l'école romande* ».

Auvergne *et al.* (2005) introduisent leur démarche d'entrée dans l'écrit :

« La « démarche » d'*Entrée dans la culture scolaire de l'écrit*, contrairement à une « méthode » utilisée le plus souvent de façon linéaire de la première leçon à la dernière, au même moment, avec tous les enfants, à la même vitesse, et selon la même progression, présente un dispositif d'enseignement/apprentissage commun à quatre situations-problèmes qui sont pratiquées de la première à la dernière année du cycle 1 » (Auvergne *et al.*, 2005, p. 9).

Les quatre situations-problèmes s'intègrent les unes dans les autres et se complexifient afin de créer une progression en spirale ; les notions sont retravaillées et approfondies au fil de chaque situation. Les composantes de l'écrit sont donc toutes présentes dès la première situation didactique. Les situations-problèmes se nomment ainsi, car les élèves doivent utiliser plusieurs composantes liées et plusieurs stratégies pour résoudre ces situations dites complexes. Différentes caractéristiques communes aux situations-problèmes sont citées par Auvergne *et al.* (2005) : l'apprenant doit résoudre le problème tout en comprenant ses buts et ses enjeux, la solution n'est pas immédiate, les erreurs jouent un rôle important, plusieurs solutions et plusieurs cheminements de résolution sont possibles.

Saada-Robert, explique dans sa conférence (2007) qu'un texte de littérature jeunesse est toujours à la base de chaque situation didactique. L'enseignant guide les élèves en fonction de leurs difficultés et de leur avancement. Il questionne les élèves en commençant par des questions ouvertes sans utiliser de concepts (dessin, écriture, lettre, mot), afin de ne

pas les influencer. Au terme de la séquence, l'enseignant introduit des concepts en reformulant les explications des élèves.

Les situations-problèmes sont réalisées trois à quatre fois par année en moyenne. Mais la démarche d'entrée dans la culture scolaire de l'écrit est aussi constituée d'activités spécifiques qui sont faites quotidiennement (Auvergne *et al.*, 2005). Une activité spécifique vise « la consolidation des composantes, leur systématisation et au final leur automatisation » (Auvergne *et al.*, 2011b, p.85). Il est important de travailler la systématisation à travers les activités spécifiques, et ensuite de revenir à une situation-problème, afin que l'enfant réinvestisse ce qu'il a exercé. Saada-Robert et son équipe de chercheurs ont défini deux types d'activités spécifiques : les activités-problèmes qui renforcent les notions travaillées en situation-problème, et des exercices visant la consolidation et la systématisation de connaissances abordées en situations-problèmes, mais en travaillant une seule composante à la fois. Auvergne *et al.* (2005) citent plusieurs exemples d'activités spécifiques :

- le travail autour des prénoms : les reconnaître, les comparer, les découper en phonèmes, les écrire ;
- le message au tableau noir : l'enseignant écrit un message et les élèves font des hypothèses sur le contenu du message ;
- les activités autour du livre : faire des hypothèses, inventer une fin, ordonner les illustrations, lier les illustrations avec le texte, repérer des mots.

#### **2.4.1 La lecture et l'écriture émergente**

Dans le cadre de ma recherche, la première situation-problème est la plus intéressante, car elle concerne les jeunes élèves ainsi que le début de l'entrée dans l'écrit. La première situation-problème de la démarche est la lecture et l'écriture émergente. Elle est pratiquée en première année et parfois aussi en deuxième année. La lecture et l'écriture émergente sont réalisées séparément, mais trois objectifs principaux sont communs aux deux situations, selon Auvergne *et al.* (2005).

Le premier objectif est lié à la prise de conscience des propriétés de l'écrit ; la différenciation entre la sémiopicturalité et la sémiographie. Deuxièmement, cette situation-problème permet à l'enfant de prendre conscience de l'unité « son » et de l'unité « lettre » qui sont la base de notre langage. Finalement, la prise de conscience de la nécessité de la correspondance phonographique est le troisième objectif.

Les élèves ne vont pas acquérir le système alphabétique uniquement avec la situation de lecture et d'écriture émergente, mais elle en constitue le point de départ. Dans le guide écrit par Auvergne *et al.* (2011b), les auteurs ajoutent que cette situation permet à l'enfant de découvrir les rôles des lecteurs et des scripteurs, de différencier l'oral de l'écrit et de se rendre compte de la nécessité de connaître les lettres.

Dans la séquence de lecture émergente, « l'enfant est amené à lire/raconter son livre à un enfant plus grand » (Auvergne *et al.*, 2005, p. 29). Plusieurs objectifs spécifiques sont travaillés : la prise de conscience de la fonction communicative du livre et la prise en compte de certains indices linguistiques.

La séquence se déroule sur environ trois semaines et est divisée en cinq étapes :

- Phase 1 : présentation et discussion du projet général. L'enseignant présente aux élèves le déroulement de la séquence ainsi que ses buts et ses destinataires.
- Phase 2 : lecture interactive avec hypothèses. Les élèves émettent des hypothèses à partir de la page de couverture, puis au fur et à mesure de la lecture. Durant la lecture, les élèves guidés par l'enseignant vérifient leurs hypothèses.
- Phase 3 : lecture finale complète par l'adulte. L'enseignant fait une nouvelle lecture complète et met en avant les différences entre la véritable histoire et les hypothèses des élèves.
- Phase 4 : relecture et activités autour de l'histoire. Afin de consolider la structure narrative de l'histoire, plusieurs relectures sont faites ainsi que différentes activités prenant en compte les images et le texte.
- Phase 5 : lecture individuelle à un autre enfant. Chaque élève lit ou raconte l'album jeunesse à un camarade plus âgé qui ne connaît pas l'histoire. L'élève auditeur peut ensuite lui poser des questions et donner son avis. Lors de cette phase, l'élève se basera sur sa mémorisation de l'histoire et sur les images, mais il vérifiera également sa lecture avec quelques mots ou lettres qu'il connaît ou reconnaît de manière logographique. Les élèves n'utiliseront pas tous les mêmes stratégies.

Dans la séquence d'écriture émergente, « l'enfant dessine un passage de l'histoire et écrit « comme il pense, comme il sait » un bref texte qui « raconte » son dessin » (Auvergne *et al.*, 2005, p. 29). Plusieurs objectifs spécifiques sont travaillés dans la séquence : la prise de conscience de la fonction de l'écriture, de la séparation entre chaque unité graphique, du principe de variété et de nombre de lettres qui changent pour chaque mot, de la nécessité de connaître les lettres pour écrire et du découpage phonologique des mots.

Comme la séquence de lecture émergente, l'écriture émergente se divise en cinq étapes :

- Phase 1 : présentation et discussion du projet général. L'enseignant présente aux élèves le déroulement de la séquence ainsi que ses buts et ses destinataires.
- Phase 2 : dessin d'un épisode du livre. Les élèves dessinent une partie du livre qu'ils ont appréciée.
- Phase 3 : énonciation orale du projet d'écriture. L'enseignant prend note du projet d'écriture de l'élève afin de garder une trace de ce message oral.
- Phase 4 : production écrite avec explications métagraphiques. L'enfant « écrit » comme il pense et l'enseignant le questionne et l'encourage, afin qu'il progresse dans sa prise de conscience du système alphabétique.
- Phase 5 : explications métagraphiques finales. L'élève explique ses signes graphiques à l'enseignant. À la fin de la séquence, les travaux des élèves sont mis en valeur dans leur portfolio afin de montrer la progression de l'élève. Le portfolio est destiné à l'élève, à ses parents et à l'enseignant.

Besse dans l'ouvrage de Chauveau (2001), utilise aussi les termes : écritures approchées, écritures provisoires et écritures inventées pour exprimer l'écriture émergente. Ces expressions définissent « des essais d'approche d'une véritable écriture - c'est-à-dire compréhensible par d'autres lecteurs -, mais tous ces essais ne se ressemblent pas, ils correspondent même fréquemment à des modes d'approche distincts » (Besse, 2001, p. 130). Il ajoute que pour que la situation d'écriture émergente fonctionne, l'enseignant doit laisser une place aux essais et aux erreurs.

Auvergne *et al.* (2005), suite à la mise en place de ces deux séquences didactiques, ont établi une liste des différentes stratégies que les élèves utilisent dans la situation d'écriture (cf. figure 7) et de lecture émergente (cf. figure 6).

**Enoncés**

**EDI**

Enonciation descriptive non-narrative basée sur l'image (éléments de l'image, mention des actions).

**ENS**

Enonciation narrative respectant le sens de l'histoire (superstructure) sans respecter la structure syntaxique. Le contenu de l'énoncé peut se référer à l'image et non au texte. Certaines unités de sens peuvent être ajoutées ou supprimées.

**EPV**

Enonciation pseudo-verbatim respectant la structure syntaxique avec un lexique synonyme et/ou des mots-clé du texte. Toutes les unités de sens sont présentes.

**EVE<sup>29</sup>**

Enonciation verbatim : l'enfant répète mot à mot un passage du texte mémorisé ( $\pm 1$  mot).

**EMO**

Enonciation basée sur le traitement des mots (indices sublexicaux, essai de décodage, tentative de lecture).

**ELM<sup>30</sup>**

Enonciation guidée par la lecture (identification rapide) *de quelques mots*

**EGN**

Enoncés hors textuels en lien avec la gestion de la narration.

Figure 6 Liste des stratégies de lecture émergente (Auvergne et al., 2005, p. 70)

### **Production de traces**

#### **IMP**

Imitation picturale : stratégies sémiopicturales et stratégies d'imitation graphique (l'enfant imite le geste du scripteur expert)

#### **GRA**

Stratégies sémiographiques : traces graphiques discontinues, ensemble de pseudo-lettres, quelques lettres connues (issues du prénom ou de mots familiers) et de chiffres, dispersés sur la feuille

### **Production de lettres**

Ensemble de lettres utilisées en variation d'ordre, issues du répertoire logographique

#### **VNO**

Principe de la variété et du nombre de lettres, sans analyse du son, application du principe selon lequel il faut des lettres pour écrire, des lettres différentes pour des mots différents, et un nombre minimal de lettres pour faire un mot (lettres issues du répertoire de l'enfant, combinées différemment). Le projet d'écriture est le plus souvent « perdu »

#### **LOG**

Production de lettres en ligne (lettres issues de l'ensemble du répertoire logographique), lettre(s) mises en correspondance avec le projet d'écriture, sans correspondance phonologique

### **Production de lettres en correspondance phonologique**

Début du traitement alphabétique

#### **SYL**

stratégies syllabiques ; essai de correspondance phonographique, appliquée à la syllabe, avec marque des consonnes (ARD pour araignée, KM pour camion, BS pour bus, MS pour maison)

#### **ALP**

Stratégies alphabétiques ; essai de transcription de tous les sons, hypothèse alphabétique, y compris consonnes et voyelles (DOKTOR pour docteur)

### **Production de mots**

#### **LEX**

Stratégies lexicales ; unités lexicales segmentées (écriture de mots segmentés) ; systématisation des régularités orthographiques, utilisation de digrammes (an, on, au, ou, ch, etc.), utilisation de morphèmes (pluriel des noms, « e » muet des terminaisons de verbes, etc.)

Figure 7 Liste des stratégies d'écriture émergente (Auvergne et al., 2005, p. 78)



#### **2.4.2 La dictée à l'adulte**

La deuxième situation-problème est la dictée à l'adulte. Elle est travaillée durant la première et la deuxième année de la scolarité et parfois encore en troisième année. Selon Saada-Robert (2007), l'objectif principal de cette séquence didactique est de prendre conscience des différences entre l'oral et l'écrit. Auvergne *et al.* (2011b) ajoutent que la dictée à l'adulte permet de comprendre les particularités de la langue écrite, qui est différente de la langue orale, de sensibiliser les élèves aux correspondances graphème-phonème et à la conventionalité de l'écrit. Dans cette situation-problème, l'élève doit dicter un texte à l'enseignant. Il commence par énoncer son projet d'écriture puis, avec l'aide de l'enseignant, l'élève corrige sa phrase pour que son écrit soit écrivable. Lorsque l'élève dicte son énoncé, il doit le segmenter en mot et adapter son débit de parole à la vitesse d'écriture de l'enseignant.

#### **2.4.3 Le texte de référence**

La troisième situation-problème est le texte de référence. Saada-Robert (2077) explique dans sa conférence que dans cette séquence didactique, les élèves devront prendre en charge l'écriture normée de certains mots. Dès la fin de la deuxième année, les élèves explorent cette situation-problème. Comme l'expliquent Auvergne *et al.* (2011b), dans la situation-problème du texte de référence, l'élève doit écrire un texte en allant chercher les mots dans différents outils de référence (textes élaborés en classe, cahier personnel d'écriture, imageries). L'enseignant aide les élèves à utiliser les bonnes références.

#### **2.4.4 La production textuelle orthographique**

La quatrième et dernière situation-problème est la production textuelle orthographique. Elle est exploitée à la fin du cycle 1. L'élève prend en charge intégralement et de manière autonome la production écrite, c'est-à-dire le genre, la cohésion, la cohérence, la compréhension et l'orthographe (Auvergne *et al.*, 2011b).

### **2.5 Les attentes du PER et de la CIIP**

La Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) de la Suisse romande et du Tessin a rédigé, en 2006, « *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations* ». Ce texte expose les orientations futures de l'enseignement du français en Suisse romande. « Son ambition est de proposer aux enseignants de français de la Suisse romande un cadre de référence apportant une vision cohérente de l'enseignement du français, intégrant ses différents aspects en plaçant en son centre la question du texte (oral et écrit) » (CIIP, 2006, p. 6).

Ce document fixe trois finalités de l'enseignement du français (cf. figure 8) : apprendre à communiquer et communiquer, maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue, construire des références culturelles. La capacité de communiquer est la finalité prioritaire dans l'enseignement du français. Les deux autres finalités sont complémentaires, mais également indispensables à la communication.



**Figure 8 Schéma des finalités de l'enseignement du français (CIIP, 2006, p. 10)**

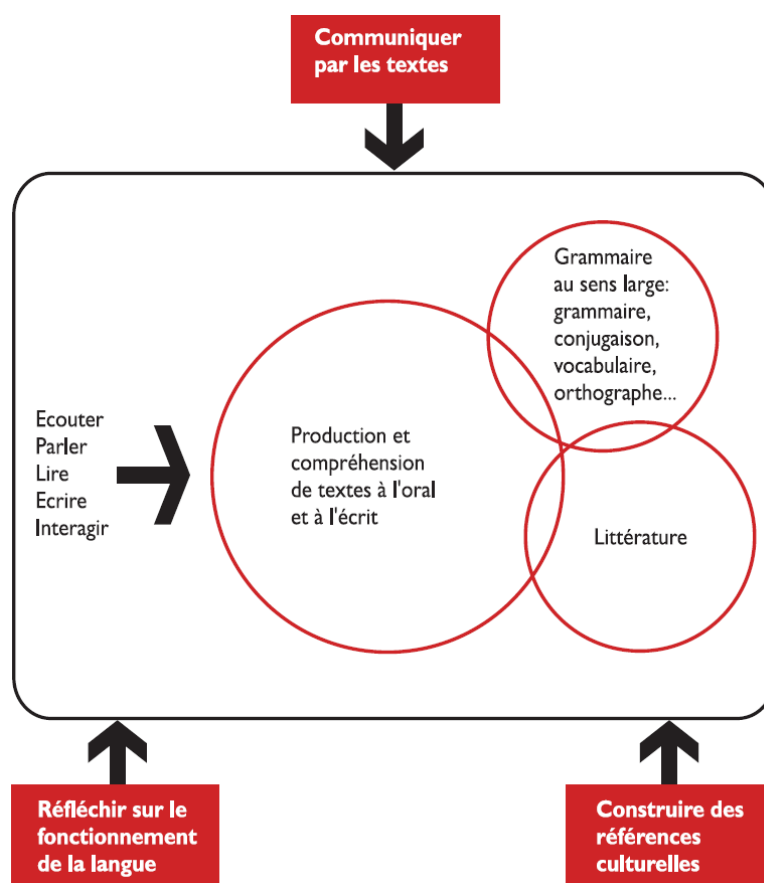
La CIIP (2006) place le texte au centre de l'apprentissage du français, car « on ne communique pas au moyen de phrases isolées mais par le biais de textes écrits ou oraux » (p. 10-11). Le texte est une situation de communication réelle, ce qui motive les élèves à entrer activement dans les apprentissages. La diversité des genres textuels est une richesse dans l'enseignement, leur connaissance permet aux élèves de les produire et de les comprendre. Cette décision a des impacts sur la progression à mettre en place, car la complexité est présente, dès les premiers apprentissages, dans l'ensemble des textes ayant du sens.

Les apprentissages partent du complexe en intégrant, dès le premier cycle, toutes les composantes du français. C'est une progression en spirale ; les mêmes composantes sont travaillées à chaque étape de la progression, mais à des niveaux d'approfondissement et d'exigence différents. Pour effectuer cela, il est important d'alterner les activités intégrées, prenant en compte l'ensemble des composantes et les activités spécifiques, travaillant séparément les composantes du français.

Le document de la CIIP (2006) met également en avant le lien entre l'écriture et la lecture, entre l'oral et l'écrit. L'évaluation du français a plusieurs rôles : un rôle diagnostique avant l'apprentissage, un rôle formatif pendant l'apprentissage et un rôle sommatif à la fin de la séquence d'apprentissage.

La CIIP (2006) a défini trois domaines de l'enseignement du français interagissant ensemble (cf. figure 9) :

- La production et la compréhension des textes à l'oral et à l'écrit. Ce domaine englobe l'oral, l'entrée dans l'écrit, la lecture et l'écriture.
- La grammaire au sens large. Plusieurs sous-domaines font partie de la grammaire au sens large : la grammaire, la conjugaison, le vocabulaire et l'orthographe.
- La littérature. La finalité première de ce domaine est de construire des références culturelles communes à l'ensemble des élèves.



**Figure 9 Schéma de l'organisation de la discipline (CIIP, 2006, p. 13)**

Dans le PER (2010), l'enseignement du français fait partie du domaine *Langues* tout comme l'anglais et l'allemand. « Le domaine contribue ainsi à la constitution d'un répertoire langagier plurilingue » (CIIP, 2010, p. 6).

Le document ajoute que les langues d'origines des élèves doivent également trouver leur place dans l'enseignement des langues. Cette approche plurilingue implique une attention importante aux dimensions culturelles de chaque langue. La langue de scolarisation, le français, est au centre de la communication, car elle intervient dans l'ensemble des disciplines. Le PER (2010) définit la langue de scolarisation comme « un outil au service des apprentissages » (p. 15).

Quatre finalités sont développées à travers le domaine *Langues* :

- apprendre à communiquer et communiquer ;
- maîtriser le fonctionnement des langues/réfléchir sur les langues ;
- construire des références culturelles ;
- développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

Afin de prendre en compte ces quatre finalités, plusieurs axes d'apprentissages ont été définis pour la langue de scolarisation (cf. figure 10) : Compréhension de l'écrit – Production de l'écrit – Compréhension de l'oral – Production de l'oral – Accès à la littérature – Fonctionnement de la langue – Approches interlinguistiques – Écriture et instruments de la communication.



**Figure 10 Réseau des objectifs d'apprentissage - Français (CIIP, 2010, p. 8-9)**

Le PER (2010) a mis en place une liste de conditions-cadres matérielles et organisationnelles qui doivent faciliter les apprentissages. Parmi cette liste, différents points me paraissent importants : favoriser les prises de paroles, mettre en valeur la place de l'écrit dans la communication, offrir l'accès à une bibliothèque ayant des livres en français et dans des langues étrangères, reconnaître et favoriser les langues d'origine des élèves, varier les situations de communication et encourager les échanges linguistiques et culturels.

Selon le PER (2010), l'évaluation « doit porter prioritairement sur les activités centrées sur les capacités des élèves à communiquer, soit à produire et à comprendre des textes de genres divers, oraux ou écrits » (p. 14). Les auteurs ajoutent que le fonctionnement de la langue (grammaire, structure du lexique, orthographe, et conjugaison) doit également être évalué.

## **2.6 Le moyen « *Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques* »**

Les deux premières années du cycle 1 ont vécu un autre changement après l'introduction du PER : la mise en place d'un moyen d'enseignement pour le français. Le moyen « *Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques* » a été introduit dans l'ensemble des classes de première et de deuxième année du canton de Neuchâtel, à la rentrée 2012. Un guide pour tous les enseignants du cycle 1 a également été créé « dans le but d'explicitier les fondements de l'entrée dans l'écrit avec ses trois dimensions, le dire, l'écrire et le lire » (Auvergne *et al.*, 2011a, p. 3).

Le moyen a été mis en place, car il y avait une réelle absence d'aide aux enseignants de ces deux degrés. Selon le mandat de l'élaboration du moyen, fait par la CIIP, plusieurs éléments devaient être présents dans le moyen : les acquis récents en matière de didactique de la langue française, une articulation avec les moyens utilisés en troisième et quatrième année et une articulation avec le PER.

Comme son titre l'indique, dans le moyen il y a une articulation entre trois dimensions de la communication : le dire, l'écrire et le lire. Cela afin de rendre les apprentissages plus significatifs au niveau des pratiques sociales et culturelles. Le moyen propose de présenter la lecture et l'écriture ensemble, en appui l'un par rapport à l'autre.

Comme le montre la démarche de l'entrée dans la culture scolaire de l'écrit (Auvergne *et al.*, 2005), le moyen vise à réaliser des activités intégrées, où l'ensemble des composantes est présent, en alternance avec des activités spécifiques qui permettent de systématiser des notions. Auvergne *et al.* (2011a) mettent en avant un autre principe du moyen : « L'apport de

l'écriture est estimé central pour la découverte du système alphabétique » (p. 9). Finalement, la dimension textuelle, l'apport des langues étrangères et l'évaluation formative sont également des principes présents dans le moyen. Les auteurs du moyen (Auvergne *et al.*, 2011a) précisent que cette nouveauté n'est pas une primarisation du début du cycle 1, mais qu'elle permet d'entrer progressivement dans la scolarisation.

Le moyen se base, en partie, sur quatre composantes de base de l'enseignement apprentissage du français : le développement de la culture de l'oral et de l'écrit, la compréhension et la production des textes oraux et écrits, le passage de la langue orale à la langue écrite et le repérage des mots ainsi que leur production. Les quatre composantes sont mises en correspondance avec les objectifs généraux du PER.

Ces éléments théoriques sont travaillés dans dix séquences basées sur dix albums différents. Selon l'introduction du moyen, les enseignants en traitent quatre à cinq par année, dans l'ordre qu'ils le souhaitent (sauf la première séquence de l'année qui traite le thème de la rentrée et qui comprend une évaluation diagnostique). Mais lors de la formation, il a été conseillé de faire environ trois albums par année. C'est cette deuxième indication que je prendrai en compte pour la suite de ma recherche. Le moyen donne également comme indication la durée d'une séquence qui devrait être comprise entre quatre et six semaines. Chaque séquence est séparée en quatre étapes et accompagnée de deux autres types d'activités.

- Étape 1 : découverte littéraire et orale de l'album. Les élèves découvrent l'album et émettent des hypothèses à partir de la page de couverture puis du texte.
- Étape 2 : passage à l'écriture. Les élèves produisent des écrits en utilisant l'écriture émergente ou la dictée à l'adulte ou le texte de référence.
- Étape 3 : systématisation à travers des activités spécifiques. Les élèves consolident des notions ciblées. Les composantes sont travaillées séparément.
- Étape 4 : retour à la composante littéraire. Les élèves découvrent l'auteur ainsi que d'autres genres textuels.
- Modalité d'évaluation. Des évaluations formatives sont faites durant les étapes, selon des grilles d'évaluation. Les mêmes grilles sont reprises plusieurs fois dans l'année afin de visualiser la progression de l'enfant. Certaines évaluations ne sont pas faites dans une étape, mais à la fin de la séquence. Il y a également une évaluation diagnostique sur la reconnaissance et la production de lettres et qui doit être faite plusieurs fois dans l'année.

- Prolongements et transversalité. Les activités de prolongements sont destinées à tous les élèves afin d'approfondir l'exploitation de l'album. Ces activités peuvent également être utilisées comme un outil de différenciation. Les activités transversales touchent d'autres disciplines que le français. « Elles sont proposées pour faire apparaître explicitement l'usage des connaissances en français dans d'autres apprentissages » (Auvergne *et al.*, 2011a, p. 19).

Des fiches explicatives accompagnent chaque étape de la séquence. Plusieurs informations sont inscrites sur celles-ci : les objectifs généraux du PER en lien avec l'étape de la séquence, les objectifs d'apprentissage mis en lien avec les quatre composantes de la lecture, le matériel à utiliser et la description des différentes activités.

Auvergne *et al.* (2011a) mettent un accent particulier sur la souplesse d'utilisation du moyen d'enseignement, qu'elles qualifient plus comme une démarche qu'une méthode à suivre à la lettre. Certaines activités sont laissées au libre choix de l'enseignant, en fonction des besoins de sa classe. D'autres activités, en parallèle au moyen, peuvent être ajoutées. Les séquences doivent être adaptées à la classe, par exemple en choisissant l'ordre des albums, en adaptant le choix des activités, en adaptant et différenciant les activités ou encore en modifiant le déroulement de la production d'écrits (l'enseignant peut terminer une activité avec une dictée à l'adulte, si l'élève a de la peine à terminer son écriture émergente ou le texte de référence).

## 2.7 La cohérence entre le PER, la CIIP et le moyen d'enseignement

La CIIP, le PER et le moyen d'enseignement ne sont en aucun cas en opposition, malgré quelques différences au niveau des priorités définies. Cela vient du fait que ces documents ne sont pas complètement dissociés ; la CIIP chapeaute les plans d'études et les moyens d'enseignement.

Les finalités de l'enseignement du français sont presque identiques pour chaque texte. Le PER met un accent important sur une approche plurilingue de l'enseignement des langues. Cette ouverture aux langues est moins présente dans les deux autres textes.

CIIP	PER	Moyen d'enseignement
Apprendre à communiquer et communiquer	Apprendre à communiquer et communiquer	Apprendre à communiquer et communiquer
maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue	maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue	maîtriser le fonctionnement de la langue/réfléchir sur la langue
construire des références culturelles	construire des références culturelles	construire des références culturelles
	Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage	

La CIIP rappelle à plusieurs reprises, l'importance de placer le texte et ses différents genres au centre de l'apprentissage du français. Les deux autres documents suivent le même principe : chaque séquence du moyen d'enseignement est toujours basée sur un album et le PER prend en compte les différents genres textuels, ainsi que l'accès à la littérature.

Concernant la progression des apprentissages, chaque texte propose de commencer avec l'ensemble des composantes du français, c'est-à-dire que les élèves apprennent en partant avec l'entière complexité de la langue française, simultanément en lecture et en écriture. La progression en spirale est également un concept présent dans les trois documents.



Au sein des trois documents, une différence plus marquée est présente dans la définition des composantes du français.

<b>CIIP</b>	<b>PER</b>	<b>Moyen d'enseignement</b>
La production et la compréhension des textes à l'oral et à l'écrit	compréhension de l'écrit	comprendre et produire des textes oraux et écrits
	production de l'écrit	passer de la langue orale à la langue écrite
	compréhension de l'oral	
	production de l'oral	dire, écrire et lire des mots
La littérature	Accès à la littérature	développer la culture de l'oral et de l'écrit
La grammaire au sens large	Fonctionnement de la langue	
	Approches interlinguistiques	
	Écriture et instruments de la communication	

Dans le tableau ci-dessus, on remarque que le fonctionnement de la langue n'est pas une composante faisant partie du moyen d'enseignement. Cela vient du fait que cette notion n'est pas travaillée dans les degrés 1 et 2 du cycle 1. Le PER met en évidence deux composantes qui ne sont pas présentes explicitement dans les deux autres documents. La première composante de la CIIP est déclinée en plusieurs composantes dans le PER et dans le moyen d'enseignement. Celles du moyen sont plus précises et en lien direct avec les attentes du début du cycle 1.

### 3 Problématique

Les lectures que j'ai effectuées et l'élaboration du cadre théorique de mon travail ont permis de répondre à mes différentes questions de départ. Dans la première partie de ce travail, j'ai commencé par placer l'écriture dans son contexte historique. L'écriture n'a pas toujours existé bien qu'elle soit actuellement indispensable dans notre société. L'apparition de l'écrit a bouleversé et modifié le fonctionnement des sociétés. Un parallèle peut être fait avec le moment où les enfants entrent dans le monde de l'écrit ; ils vivent plusieurs changements qui modifient non seulement leurs repères cognitifs, mais également sociaux.

J'ai ensuite abordé le thème du monde de l'écrit pour les enfants. Pour entrer dans celui-ci, les jeunes élèves doivent tout d'abord le vouloir et être motivés par ce nouvel apprentissage. Ils pourront ainsi construire un projet de lecteur en lien avec leurs attentes et leurs motivations. Pour cela, l'école, ainsi que l'entourage de l'enfant, doivent associer l'écrit au plaisir. Ces personnes de références permettent à l'enfant d'interagir et d'échanger sur l'écrit. La culture et le fonctionnement de l'écrit doivent être perçus par les enfants pour entrer dans l'univers de l'écrit.

La progression dans l'acquisition de l'écrit a été traitée à travers quatre modèles théoriques différents. L'articulation entre les différents stades de stratégies diverge en fonction des modèles, mais les stratégies sont semblables : logographiques, alphabétiques puis orthographiques. Le moyen « *Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques* » a été construit en se basant sur le modèle théorique de Rieben et Saada-Robert (1997). C'est pourquoi l'écriture et la lecture évoluent parallèlement à travers les séquences.

Mis à part le modèle théorique, Saada-Robert a également inséré dans le nouveau moyen d'enseignement, des situations didactiques d'enseignement/apprentissage établies et testées par elle-même. L'écriture et la lecture émergente ainsi que la dictée à l'adulte sont les situations-problèmes les plus présentes dans le moyen d'enseignement du français.

La fin de mon cadre théorique est consacrée à la réalité du canton de Neuchâtel et d'autres cantons romands. J'ai mis en évidence les finalités de la CIIP et du PER et dans une deuxième partie, celles du moyen d'enseignement. Elles sont axées autour de la communication, du fonctionnement de la langue et de la culture.

Les enseignants ont un rôle majeur dans la mise en pratique de l'ensemble des concepts théoriques définis dans mon cadre théorique et dans les documents officiels. Les propos théoriques ont besoin d'être mis en pratique et testés par des enseignants, dans des classes réelles, pour qu'ils prennent du sens. La mise en pratique des moyens d'enseignement et des concepts théoriques ne va pas de soi. Plusieurs obstacles peuvent freiner et péjorer

l'introduction d'un nouveau moyen d'enseignement. Les enseignants doivent modifier leurs pratiques et parfois leurs conceptions liées à leur métier pour utiliser un nouveau moyen avec conviction. L'introduction de nouveautés demande un investissement professionnel et personnel supplémentaire de la part des enseignants. Une formation répondant aux besoins et aux attentes des enseignants est un élément important dans l'introduction d'un nouveau moyen.

Mais à mon avis, l'introduction d'un nouveau moyen ne signifie pas que les enseignants doivent changer radicalement leur enseignement. Il est probable que dans le cas du nouveau moyen pour les degrés 1-2H, les enseignants travaillaient déjà certaines notions avec leur classe, comme l'écriture émergente par exemple.

Suite à l'élaboration de mon cadre théorique, j'ai eu différentes interrogations au sujet de l'introduction du moyen « *Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques* ». Quels sont les freins, perçus par les enseignants, à l'introduction de ce moyen ? Quelles modifications ont-ils réalisées dans leur enseignement ? Quelles réticences ou craintes ont-ils eues avant la mise en place du moyen et lesquelles ont été confirmées et infirmées par la suite ? Quels bénéfices apporte le nouveau moyen aux apprentissages des élèves ? Ainsi, j'éprouve de l'intérêt à en savoir plus sur les pratiques et sur les opinions des enseignants de première et deuxième année.

En découle ma question de recherche : comment les enseignants de première et deuxième année ont-ils introduit le moyen d'enseignement « *Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques* » dans leur classe ? Quelles sont les raisons pour lesquelles ils l'utilisent de cette manière ?

Les objectifs que je me suis fixés sont les suivants :

- déterminer la position des enseignants face au nouveau moyen d'enseignement du français ;
- faire ressortir les éléments nouveaux que ces personnes ont introduits dans leur enseignement ;
- mettre en évidence les améliorations qu'apporte le moyen d'enseignement dans les apprentissages des élèves.

## 4 Méthodologie

Pour répondre à ma question de recherche, j'ai mis en place une méthodologie sous la forme d'entretiens semi-directifs. Avec cette méthode, j'obtiendrai des résultats qualitatifs et non quantitatifs. Il ne sera donc pas possible de faire des généralités sur l'ensemble des enseignants de 1-2H. Certaines personnes se retrouveront dans les réponses des enseignants interrogés alors que d'autres auront un point de vue divergent. J'ai choisi d'interroger des enseignants de générations différentes afin d'avoir un échantillonnage plus diversifié. À nouveau, je ne pourrai pas faire des généralités sur leurs réponses, en fonction de leur âge. Mais cela me permettra de faire des comparaisons entre les enseignants de mon échantillonnage. Six enseignantes du canton de Neuchâtel ont été interrogées.

Mon guide d'entretien comprend sept questions (cf. annexe 8.1). Au préalable, je commencerai chaque entretien en demandant aux enseignantes de se présenter en indiquant le nombre d'années d'enseignement qu'elles ont réalisé dans les deux premiers degrés de l'école obligatoire.

La première question, « Pouvez-vous me décrire le moyen « *Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques* » et m'indiquer ses principaux buts ? » permettra de définir de quelle manière l'enseignante perçoit le moyen d'enseignement.

La deuxième question, « Avez-vous eu des craintes ou des réticences avant la mise en place du moyen d'enseignement ? Si oui, lesquelles ? Certaines ont-elles été confirmées ou infirmées par la suite ? » permettra de mettre en avant les a priori qu'avaient les enseignantes avant d'utiliser ce nouveau matériel. Il sera intéressant de savoir si les préjugés des enseignantes ont été confirmés ou non et de connaître leur ressenti par rapport à cela.

Les troisième et quatrième questions, « Quels sont les points positifs de ce nouveau moyen d'enseignement ? » et « Quels sont les points qui pourraient être améliorés ? » sont axées sur le point de vue personnel de l'enseignante. Un moyen nouveau peut être accepté plus ou moins bien par le corps enseignant et plusieurs raisons sont possibles.

La cinquième question, « À quelle fréquence utilisez-vous le moyen d'enseignement dans votre classe ? » permettra de saisir comment l'enseignante organise le travail à effectuer avec le moyen d'enseignement. Il n'existe pas de directives sur le nombre d'heures à effectuer avec ce moyen. Je ne pourrai donc pas juger le travail des enseignantes, mais uniquement établir des comparaisons sur leur manière de fonctionner.

La sixième question, « Quels changements avez-vous apportés dans votre enseignement depuis l'introduction du nouveau moyen de français ? » traite des nouveautés

que l'enseignante a introduites dans son enseignement du français grâce au nouveau moyen. Les éléments présents dans le moyen, par exemple l'écriture émergente, que les enseignantes abordaient déjà, pourront être relevés à ce moment de l'entretien.

La dernière question, « Avec le nouveau moyen, pensez-vous que les élèves sont mieux préparés pour la suite de leurs apprentissages ? Si oui, sur quels points ? Si non, sur quels points ? » est liée aux apprentissages des élèves de 1 et 2H.

## 5 Analyse des résultats

Les six entretiens ont été transcrits et se trouvent dans les annexes. Pour analyser les résultats obtenus grâce aux différents entretiens que j'ai menés, j'ai créé des tableaux récapitulatifs. Cela permet de donner une vision globale des résultats. Chaque tableau correspond à une question et contient les réponses des six enseignantes interrogées, classées de A à F en fonction de leur nombre d'années d'enseignement. Un tableau, ci-dessous, résume le nombre d'années d'enseignement pour chacune des enseignantes.

	A	B	C	D	E	F
Nombre d'années d'enseignement	30 ans	30 ans	20 ans	15 ans	12 ans	4 ans

Chaque tableau est suivi d'une synthèse permettant de dégager l'idée générale, la tendance qui ressort pour chaque question ainsi que les contradictions présentes entre les différentes enseignantes.

Dans la dernière partie, j'ai établi un bilan de ce que j'ai pu remarquer. J'ai fait quelques liens entre les résultats et le contenu explicité dans mon cadre théorique. J'ai repris finalement mes objectifs, afin de constater si je les avais atteints ou non.



## 5.1 Analyse par question

<b>Question 1</b> <b>Pouvez-vous me décrire le moyen « Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques » et m'indiquer ses principaux objectifs ?</b>						
description du moyen	Enseignante A	Enseignante B	Enseignante C	Enseignante D	Enseignante E	Enseignante F
	Plusieurs livres qui sont chacun accompagnés d'une formule accompagnatrice.	10 livres et une méthodologie.  Des exercices sont reliés à chaque livre sur un CD.	Différents livres proposés et accompagnés de plusieurs activités qui sont très différentes pour chaque livre.  Un CD contient les activités.	Un chapitre par livre.  10 livres en tout, il faut en faire trois par année.  Les objectifs sont écrits pour chaque leçon.  La méthodologie est structurée en colonne, avec la proposition pour l'enseignant et pour l'élève, en parallèle.	10 albums ont été choisis et sont imposés aux enseignants.	Description de ce qu'elle a fait: découvrir le livre, deviner le titre, choisir une image et l'expliquer en écriture émergente, réalisation de différents exercices.
Objectifs du moyen	Permettre à l'enfant d'être actif.  Faire appel aux connaissances des élèves.  Traduire leurs connaissances écrites en écrivant.  Demander aux enfants d'émettre des hypothèses.  Sensibiliser aux sons, aux syllabes, à la syntaxe des phrases.	Découvrir l'écrit, l'écriture et la lecture.  Découvrir l'écriture émergente.  Apprendre à lire, à écrire et à parler.	Premièrement parler, ensuite aborder l'écriture puis la lecture.  Donner envie de lire et d'écrire.  Faire parler les enfants, émettre des hypothèses.	Faire découvrir le monde de l'écriture et de la lecture au travers d'albums et d'expériences.  Travailler la production d'écrits au travers de l'écriture émergente et de la dictée à l'adulte.  Travailler sur le code, l'importance de l'écriture, la compréhension de texte, le plaisir et la découverte de la lecture.	Reconnaître des lettres.  Dessiner une situation et la retranscrire en écriture émergente (2H) et en dictée à l'adulte (1H). Se tenir à son projet d'écriture.  Reconnaître et reconstituer des phrases.  Observer, arriver à se situer dans l'histoire, mémoriser l'histoire et la raconter.	Faire entrer les élèves dans l'écrit, qu'est-ce que c'est l'écrit?  Donner envie de lire.  Observer le cheminement pour apprendre à lire.



Pour la première partie de la question, concernant la description du moyen, les enseignantes relèvent toutes l'utilisation d'albums. C'est l'élément central du moyen d'enseignement. Les enseignantes A, B et D mettent en avant la partie du moyen consacrée à l'enseignant et à l'enseignement. Les enseignantes B, C et F ont abordé les exercices et les activités conçus pour les élèves. L'enseignante D est la seule à avoir abordé les objectifs dans la description du moyen. E utilise un vocabulaire significatif dans sa manière de percevoir le moyen : « Ils [les livres] nous sont... on va pas dire proposés... Ils nous sont imposés ». Le verbe « imposer » exprime, probablement, le fait qu'elle n'a pas le choix d'utiliser ces livres.

Je constate que les réponses des enseignantes ne sont pas en opposition, cela vient du fait qu'elles connaissent déjà toutes bien le matériel et qu'elles savent de quoi il est composé.

La deuxième partie de la question a souvent bloqué les enseignantes. Elles avaient l'impression d'être face à une question piège ou face à un test de leurs connaissances. Malgré cela, elles ont toutes réussi à identifier les objectifs qui leur semblaient principaux.

Les enseignantes A, B, C, D et E ont énoncé un ou plusieurs objectifs liés à l'écriture émergente ou au fait de faire écrire les élèves. Pour les cinq, c'est un élément relativement nouveau dans leur enseignement. Les enseignantes A et C mettent en avant la participation active des élèves, par exemple, lorsqu'ils émettent des hypothèses. A ajoute : « Les objectifs sont de [...] faire appel aux connaissances déjà acquises par les enfants ». La découverte et l'entrée dans l'écrit de manière générale a été abordée par les enseignantes B, C, D et F. Les enseignantes C, D et F complètent cet objectif en ajoutant la composante de la motivation à entrer dans l'écrit. F va plus loin : « On regarde un peu le cheminement [pour apprendre à lire] pour que ça les aide et que ça leur donne envie ». Les enseignantes A, D et E ont dégagé des objectifs comprenant des compétences plus précises, en lien avec la conscience phonologique ou la compréhension orale.

Les quatre composantes de l'écrit, énoncées dans le moyen d'enseignement, sont représentées dans les objectifs émis par les enseignantes. Je constate que, dans l'ensemble, les enseignantes ont bien cerné les enjeux du moyen d'enseignement.

<b>Question 2</b> <b>Avez-vous eu des craintes ou des réticences avant la mise en place du moyen d'enseignement ? Si oui, lesquelles ? Certaines ont-elles été confirmées ou infirmées par la suite ?</b>					
Enseignante A	Enseignante B	Enseignante C	Enseignante D	Enseignante E	Enseignante F
<p>Non, car nous avons été formés, le matériel est beau, il y a une méthode d'accompagnement.</p> <p>On s'adapte aux nouveautés en tant qu'enseignant.</p>	<p>Quelques craintes au début dans l'appropriation et la compréhension des buts du moyen.</p> <p>Une fois le matériel reçu, j'ai pu le manipuler, le tester et j'ai lu le petit livre, je n'ai plus du tout eu de craintes.</p>	<p>Contente d'avoir enfin un support commun.</p> <p>Lorsque j'ai vu le matériel, j'ai eu quelques craintes, sur la quantité d'activités mais lors de la mise en pratique je me suis rendu compte que je ne pouvais pas tout faire.</p>	<p>Pas de craintes, mais des interrogations: devons-nous tout suivre à la lettre? Aurons-nous du temps pour le reste?</p> <p>Finalement, ça ne me contraint pas, je reprends des exercices, les modifie. Ce qu'on fait dans cette méthode, on le faisait déjà avant, pour celles qui travaillaient déjà avec des albums.</p>	<p>Non, car l'enseignement est un monde assez fermé. C'est bien qu'on nous rallie toutes à une méthodologie.</p> <p>Mais ce ralliement n'est pas réussi. On va toutes diversifier nos pratiques, car la méthode est trop répétitive si l'on ne fait que ça et qu'on ne la modifie pas.</p>	<p>Non, j'étais contente, peut-être parce que je suis jeune.</p> <p>On a un même matériel qui est préparé.</p> <p>Il y a beaucoup cette année et je n'ai pas pu beaucoup l'exploiter.</p>

La moitié des enseignantes (A, E et F) disent ne pas avoir eu de craintes ou de réticences avant la mise en place du moyen. L'autre moitié (B, C et D), qui ont répondu avoir eu des craintes ou des interrogations, ont toutes relevé que ces craintes avaient disparu une fois qu'elles avaient pris connaissance et exploité le moyen.

L'enseignante B a eu des craintes liées à la compréhension des enjeux du moyen: « C'était au début, de s'approprier la méthode, de la comprendre et de comprendre où on allait. Mais une fois cette première étape passée, plus du tout de craintes ». Les enseignantes C et D ont eu des craintes et des interrogations en lien avec la quantité d'activités à réaliser. En plus de cela, l'enseignante D avait peur d'être trop contrainte par le moyen : « Je me suis juste posé la question, si vraiment on serait obligé de tout suivre à la lettre et qu'après on n'ait moins de temps pour le reste ».

De manière générale, le moyen était attendu positivement, aucune enseignante n'avait de grandes réticences envers celui-ci. Cela vient probablement du fait que la mise en place d'un moyen, dans les degrés 1-2H, est une grande nouveauté et un besoin que les enseignantes avaient. Je pense que le moyen n'est pas en totale contradiction avec les anciennes pratiques des enseignantes, c'est pourquoi elles avaient un regard plutôt positif lors de son introduction.

<b>Question 3</b> <b>Quels sont les points positifs de ce nouveau moyen d'enseignement?</b>					
Enseignante A	Enseignante B	Enseignante C	Enseignante D	Enseignante E	Enseignante F
<p>Un matériel commun.</p> <p>Un beau matériel comprenant beaucoup d'activités.</p> <p>Une certaine liberté dans notre enseignement.</p> <p>L'enfant est actif et plus attentif à l'écrit.</p>	<p>Avoir quelque chose d'officiel qui donne une reconnaissance aux degrés 1-2H.</p> <p>Un matériel commun qui permet d'égaleriser le travail dans chaque classe.</p> <p>L'enfant réfléchit et entre dans le travail par lui-même, il se place en position d'apprendre.</p>	<p>Un CD avec un fil rouge et des activités, ça nous aide à être dans le sujet.</p> <p>Une liberté de s'éloigner du moyen d'enseignement.</p> <p>Contente d'avoir enfin un support commun.</p>	<p>Beaucoup de propositions pour découvrir chaque livre, ça va plus loin et dans d'autres branches.</p> <p>Tout le matériel est déjà préparé et il est de bonne qualité.</p>	<p>Un moyen commun avec des livres de référence et une méthodologie de référence.</p> <p>C'est un socle commun même si on ne va pas toutes avancer au même rythme.</p>	<p>Une base commune pour tous les élèves.</p> <p>Même si on ne fait pas tous les livres, on aura toutes utilisé des compétences et des objectifs du PER.</p> <p>Le moyen permet de mieux mettre en place le PER dans sa classe.</p>

Toutes les enseignantes, sauf l'enseignante D, ont évoqué comme point positif le matériel commun à l'ensemble des classes. Je constate que le socle commun est l'élément le plus présent dans les réponses des enseignantes interrogées.

Les enseignantes A, C et D trouvent que le matériel est de bonne qualité et que les activités proposées sont multiples. Un autre point positif, pour les enseignantes A et B, est la manière dont le moyen place l'élève face à son apprentissage : il est actif dans la construction de ses connaissances et il entre par lui-même dans son travail. Cet élément est lié à l'écriture émergente où l'élève doit construire seul son système d'écriture. Les enseignantes A et C ont relevé la liberté que laisse le moyen dans l'enseignement du français. Mais l'enseignante C dit également être rassuré par le « fil rouge » présent qui « nous aide vraiment à être dans le sujet, on ne peut pas tellement être à côté ». L'enseignante F est la seule à évoquer le PER : « Cette méthode fait les liens directs avec le PER. [...] Je ne serais peut-être pas allé chercher ça à cette place-là. C'est vrai que le PER ce n'est pas vraiment, je ne pense pas que je parle que pour moi, quelque chose qu'on a complètement acquis et de loin pas ». Pour elle, le moyen aide à mettre en place le PER dans sa classe. L'enseignante B trouve qu'un moyen officiel permet de donner de la reconnaissance aux deux premiers degrés de l'école obligatoire.

La majorité des points positifs sont partagés par plusieurs enseignantes. Je constate qu'elles ont trouvé relativement facilement des points positifs à ce moyen. Cette question est liée à la précédente ; de manière générale, les enseignantes attendaient le moyen positivement, il me paraît donc logique qu'elles y trouvent facilement des points positifs.

<p align="center"><b>Question 4</b> <b>Quels sont les points qui pourraient être améliorés ?</b></p>					
Enseignante A	Enseignante B	Enseignante C	Enseignante D	Enseignante E	Enseignante F
<p>Ça prend beaucoup de temps, c'est pourquoi je me consacre à ce moyen uniquement avec les élèves de 2H et aussi car les 1H sont très jeunes.</p> <p>Je privilégie les 2H mais par la suite, j'aimerais aussi exploiter le moyen avec les 1H.</p> <p>Mais les 1H font aussi de l'écriture émergente.</p>	<p>Il y a beaucoup de choses à imprimer, ça ne me dérange pas de photocopier les fiches des élèves, mais toutes les pages des livres, les jeux, ils auraient pu déjà les préparer et imprimer. Je trouve que c'est pas mal de travail.</p> <p>Ça me prend plus de temps de préparation parce que je ne maîtrise pas encore entièrement le moyen.</p> <p>D'ici quelques années, il faudra que nos officiels nous convoquent pour nous faire une piqûre de rappel, car quand on discute avec nos collègues, on entend des choses très diverses. Il y a quand même un déroulement un peu obligé à respecter.</p>	<p>Les évaluations sont assez astreignantes, car les enfants viennent individuellement vers nous.</p> <p>C'est difficile de gérer le reste de la classe.</p> <p>Mais c'est bien d'avoir des évaluations et les enfants aiment bien être seuls avec nous.</p>	<p>Peur qu'on se lasse des livres. Après un mois de travail sur un livre, tu n'as déjà plus trop envie de l'ouvrir. Ils vont peut-être ressortir des nouveaux livres.</p> <p>Les activités des différents albums se ressemblent souvent. Il ne faut donc pas tout reprendre.</p> <p>C'est personnel, mais j'ai un peu du mal avec la présentation, la mise en page. Je ne trouve pas très clair, mais c'est à moi de m'adapter.</p>	<p>Les exercices proposés sont trop répétitifs et ressemblants, les élèves risquent de se fatiguer. Si l'on ne densifie pas notre enseignement, on va passer à côté de nombreuses notions.</p> <p>La découverte des livres est construite toujours sur la même base, mais on pourrait l'élargir beaucoup plus.</p> <p>Il y a beaucoup d'activités qui se font seul ou par petit groupe ce qui crée de l'inertie</p> <p>Les impressions à faire sont très nombreuses et coûtent cher.</p>	<p>Avec mes collègues, on est plutôt satisfaite de la méthode.</p> <p>Il serait peut-être bien de compléter avec ce que font les enseignantes afin d'étoffer et de donner du matériel supplémentaire sur CD. Des échanges seraient possibles lors de séances.</p>

Les enseignantes A et B évoquent dans leur réponse le temps de préparation que prend ce nouveau moyen. Elles prennent plus de temps qu'auparavant pour préparer le matériel et les activités. Mais elles ont relevé que c'est la première année où elles l'utilisent et de ce fait elles ne maîtrisent pas encore entièrement le moyen. Ce n'est donc pas réellement un point qui pourrait être amélioré. Mais pour l'enseignante A, c'est un aspect qui se relève important et négatif dans son enseignement, car elle ne travaille pas le moyen avec les 1H, par manque de temps. C'est la seule qui pratique le moyen de cette manière. Elle a évoqué plusieurs fois ce problème durant l'entretien. L'enseignante F a également traité de cet aspect dans une autre question : « On gagne du temps sur la préparation matérielle, je dirais, dans le sens où tout est fait et on a juste à finaliser la chose. Mais il faut se lancer pour voir les compétences, les objectifs, bien lire l'explicatif de l'activité parce qu'on n'a peut-être pas la même vision. [...] C'est vrai qu'on va peut-être plus lire et moins préparer du matériel puisqu'il est prêt ». En rapport au travail de préparation, l'enseignante E met en évidence une problématique, selon elle, très importante : le coût des impressions à réaliser. Elle ajoute que dans son collège, on leur a déjà demandé de faire des économies sur cela.

Les enseignantes D et E trouvent les activités du moyen trop répétitives. Elles ont peur que les élèves et les enseignantes se lassent de ces exercices. L'enseignante D se demande si de nouveaux livres vont sortir afin de ne pas refaire toujours les mêmes. Ce sont les seules à avoir évoqué ce problème qui est, selon elles, un aspect relativement négatif. Je trouve étonnant que cet élément ne revienne pas du tout chez les autres enseignantes interrogées, car il paraissait très problématique pour les enseignantes D et E.

Lors des entretiens, la majorité des enseignantes ont proposé de réaliser des échanges et des compléments avec ce qui est fait en plus dans chaque classe. Par rapport à cette appropriation du moyen par les enseignantes, l'enseignante B émet un problème qu'elle aperçoit : « Je ne suis pas sûre que tout le monde l'emploie de la même manière et efficacement. Je pense qu'il faudra, d'ici une année ou deux, que nos officiels nous convoquent pour refaire une piqûre de rappel. Quand on discute avec des collègues, on entend des choses très diverses ; des gens qui font plusieurs livres en même temps, des gens qui ne suivent pas forcément les étapes. [...] C'est important de se l'approprier, mais je pense qu'il y a quand même un déroulement un peu obligé, des passages obligés dans cette méthode ». Il est vrai que l'appropriation du moyen par les enseignantes ne devrait pas péjorer les buts et le fonctionnement initial du moyen d'enseignement.

L'enseignante C a abordé le thème des évaluations. Elle trouve positif le fait de les évaluer, mais c'est une tâche astreignante, car les élèves sont principalement évalués individuellement. Le problème qu'elle soulève est le suivant : « Ce qui est difficile, c'est à gérer quand on est

avec un enfant, faire abstraction du reste de la classe ». L'enseignante E a également mis en avant le problème du travail par groupe qui, selon elle, crée de l'inertie au sein de la classe et prend beaucoup de temps.

La majorité des réponses émises par les enseignantes sont partagées par une ou deux personnes interrogées. Il y a cependant peu d'éléments négatifs partagés par l'ensemble des enseignantes. Les éléments à améliorer, qui ont été relevés par les enseignantes, ne semblent pas nuire à leur enseignement du français, car elles compensent ces points négatifs avec des pratiques personnelles. L'enseignante ayant le moins d'années d'expérience (F), est la seule à ne pas avoir trouvé de véritables éléments négatifs.





<b>Question 5</b> <b>À quelle fréquence utilisez-vous le moyen d'enseignement dans votre classe ?</b>					
Enseignante A	Enseignante B	Enseignante C	Enseignante D	Enseignante E	Enseignante F
<p>Entre deux et trois livres par année.</p> <p>Je passe une semaine et demie à deux semaines par livre de manière intense afin que les élèves ne perdent pas le fil.</p> <p>L'exploitation dure environ cinq périodes, mais c'est difficile à dire.</p> <p>Les premières ne travaillent pas du tout avec le moyen, mais je reproduis certains exercices pour eux.</p>	<p>En tout cas trois livres par année.</p> <p>Chaque livre dure environ 15 jours et pendant environ six à huit périodes. C'est difficile à dire parce qu'on ne fait pas des périodes entières.</p> <p>J'utilise le moyen avec les deux degrés de manière différenciée, mais j'ai plus d'attentes avec les deuxièmes et ils font un peu plus de français.</p>	<p>Je vais faire trois livres en une année.</p> <p>Un livre dure un bon mois et je consacre deux à trois périodes par semaine, durant cette période. Mais c'est difficile à dire.</p> <p>Les petits font moins que les grands et je différencie souvent le travail. Je fais de l'écriture émergente avec les deux degrés. J'ai plus d'exigences avec les deuxièmes concernant leur projet d'écriture et la comparaison avec la phrase juste.</p>	<p>Je vais faire quatre livres, cette année.</p> <p>Un livre dure deux à trois semaines. Mais je ne ferais pas plus long, car les élèves saturent de voir toujours la même histoire.</p> <p>Je fais quatre à six périodes par semaines avec les grands, durant l'exploitation du livre.</p> <p>Je passe deux tiers de temps en plus, sur le moyen, avec les grands.</p>	<p>J'aimerais faire trois livres, mais en ne faisant de loin pas toutes les activités.</p> <p>Deux périodes par semaine sont consacrées au français.</p> <p>Je traite les livres de manière continue. Ils ont du plaisir à retrouver un livre sur une longue durée. Je travaille sur les deux premiers livres en parallèle (un commencé en août et un en novembre).</p> <p>La compréhension des tâches est souvent compliquée pour les 1H. Il faudrait différencier les exercices proposés. Mais les échanges entre les 1H et 2H sont intéressants.</p>	<p>Je vais faire trois livres.</p> <p>Chaque livre dure un mois et entre dix et douze périodes.</p> <p>Les deuxièmes passent beaucoup plus de temps sur le moyen.</p>

Les enseignantes interrogées pensent traiter entre deux et quatre livres par années. La majorité des enseignantes (toutes sauf D) veulent en faire trois cette année. Je constate que les enseignantes suivent les recommandations données lors de la formation à l'utilisation de ce nouveau moyen.

Les enseignantes ne travaillent évidemment pas toutes de la même manière, mais il y a deux enseignantes qui ont des pratiques relativement différentes de celles des autres. L'enseignante A pratique le moyen uniquement avec les 2H alors que les autres enseignantes travaillent avec les deux degrés. Ces enseignantes ont toutes affirmé qu'elles utilisaient plus le moyen avec les élèves de deuxième année. Cela me semble logique, car les élèves de deuxième viennent plus souvent en classe et les exigences demandées sont plus élevées. Les enseignantes B et C disent avoir plus d'attentes envers les élèves de deuxième année.

La deuxième personne, pratiquant le moyen différemment des cinq autres enseignantes, est l'enseignante E. Elle n'exploite pas les albums sous forme de séquences définies dans le temps. Lors de mon entretien, elle avait commencé un livre à la rentrée et un au mois de novembre. Elle exploitait ces deux livres en parallèle et sur une longue durée. Elle fait cela car « à cet âge-là, je pense qu'ils vont avoir plus de plaisir à retrouver, à redécouvrir le livre sur une durée, plutôt que d'être pressés comme des citrons et à un moment donné, ils n'en peuvent juste plus ». Dans le moyen, il est indiqué que les séquences se déroulent sur une temporalité longue d'environ quatre à six semaines. Il n'est donc pas mentionné qu'un tel travail continu est possible.

Concernant les différentes pratiques des enseignantes, il y a également diverses manières de mettre en place les six étapes établies dans le moyen. Les enseignantes B, C et F suivent les étapes, dans l'ordre présenté dans le moyen. L'enseignante C explique son choix de suivre les étapes : « Je ne maîtrise pas assez pour y aller comme ça. Je trouve qu'elles sont logiques ». Les enseignantes A, D et E ne suivent pas forcément l'ordre des étapes. L'enseignante D a évoqué cela lors de son entretien : « Je ne prends pas du tout dans l'ordre des séquences, je pique des bouts, je fais un peu mon melting pot. Je choisis en fonction de s'ils sont tous là ou pas, les moments de regroupement, etc. » D'après mes entretiens, je ne peux pas dire à quel point les enseignantes ne suivent pas les étapes. Au sein du moyen, les étapes ont été mises en place pour être suivies dans un ordre établi.

Les enseignantes ont pu dire relativement facilement combien de temps elles passaient sur un album, mais il leur a été plus compliqué de traduire ce temps en nombre de périodes. Cela vient du fait que les exercices qu'elles réalisent ne durent pas des périodes entières. Il y a également des tâches qui sont réalisées sous la forme d'ateliers. Cela complique le calcul du nombre de périodes. C'est pourquoi les réponses données par les enseignantes sont approximatives et ont été calculées rapidement. Le tableau suivant résume le temps que passe chaque enseignante sur un album.

	Enseignante A	Enseignante B	Enseignante C	Enseignante D	Enseignante E	Enseignante F
Nombre de semaines	une semaine et demie à 2 semaines	2 semaines	4 semaines	2 à 3 semaines	<i>exploite les albums sur de longues durées</i>	4 semaines
Nombre de périodes totales	5 périodes	6 à 8 périodes	8 à 12 périodes	10 à 15 périodes	2 périodes par semaines	10 à 12 périodes

Mise à part les enseignantes A et E, les enseignantes passent approximativement le même nombre de périodes par exploitation d'album. L'enseignante A passe moins de temps par album. L'enseignante E consacre deux périodes par semaine à l'enseignement du français alors que les réponses des autres enseignantes sont en lien avec l'exploitation du moyen, uniquement. Il aurait été intéressant de comparer, pour chaque enseignante, le nombre de périodes dédiées à l'enseignement du français et celles dédiées au moyen d'enseignement.

Dans le moyen d'enseignement, il est indiqué que chaque séquence dure environ quatre à six semaines. Les enseignantes interrogées passent au maximum quatre semaines sur chaque album. Les indications du moyen sont-elles surévaluées ou les enseignantes n'exploitent-elles pas assez longtemps les albums ?

Les pratiques varient entre chaque enseignante. Mais certaines enseignantes interrogées ont des pratiques semblables sur leur manière d'aborder le moyen ou sur la fréquence d'utilisation de celui-ci. Il n'est cependant pas possible de faire des liens entre la fréquence d'utilisation du moyen et l'acquisition, par les élèves, des objectifs du moyen d'enseignement. Les élèves peuvent acquérir les objectifs du moyen même si l'enseignante consacre peu de périodes à l'exploitation du moyen, tout dépend des pratiques complémentaires de l'enseignante.



### Question 6

#### Quels changements avez-vous apportés dans votre enseignement depuis l'introduction du nouveau moyen de français ?

Enseignante A	Enseignante B	Enseignante C	Enseignante D	Enseignante E	Enseignante F
<p>Faire appel aux connaissances des élèves.</p> <p>Je fais plus confiance aux élèves quand ils écrivent.</p> <p>Je connaissais l'écriture émergente, mais je n'ai jamais pensé à leur proposer cela. Je regrette maintenant. Avant, les enfants n'avaient jamais écrit spontanément.</p> <p>Cette phase spontanée est nouvelle pour l'écriture, mais je la pratiquais déjà dans d'autres branches. Les enfants entrent sans problèmes dans cette démarche.</p>	<p>Prendre consciemment plus de temps pour cela, plus cibler mes activités. J'ai plus conscience de ce que je fais. Avant, je le faisais mais c'était plus « noyé ».</p> <p>Je pratique l'écriture émergente depuis quatre ans. J'ai pris connaissance de cela en lisant des articles.</p> <p>Il y a eu un tel changement dans la profession. Il y a 30 ans, on n'osait pas employer des chiffres ou des lettres et maintenant on nous demande de faire écrire nos élèves.</p>	<p>Je vais beaucoup plus en profondeur et je suis plus attentive à l'écrit quand je leur lis des livres.</p> <p>Le fait d'évaluer formellement les élèves.</p> <p>Une certaine structure, je dois vraiment planifier mes leçons maintenant.</p> <p>L'écriture émergente est une nouveauté, c'est assez surprenant, mais je n'étais pas réticente. C'était difficile au début à mettre en place, à formuler, mais ça va mieux maintenant. Ils ont compris ce qu'on attendait d'eux</p>	<p>L'écriture émergente, avant, j'étais presque contre car tu peux bloquer des élèves si ce n'est pas amené correctement. C'est difficile pour eux d'écrire pour dire quelque chose, car certains sont conscients qu'ils ne savent pas écrire. L'exercice est intéressant quand ils commencent à composer des sons.</p> <p>Je connaissais l'écriture émergente, mais je ne voulais pas la pratiquer.</p> <p>Maintenant, je pense que l'écriture émergente est vraiment bien pour certains élèves.</p> <p>Je n'allais pas aussi loin dans l'exploration des livres.</p>	<p>J'étais assez sceptique face à l'écriture émergente. Mais je la pratique depuis ma formation -2/+2 où on en a beaucoup parlé. On nous a toujours dit que l'enfant ne devait pas passer par des passages où il fait des fautes. Mais je pense qu'il est bien de pratiquer l'écriture émergente même si ça paraît bizarre.</p> <p>J'approfondis plus les livres, avant mes lectures étaient plus des cadeaux.</p> <p>J'aborde des thèmes (la ponctuation) qui me paraissaient appartenir aux degrés supérieurs.</p>	<p>Il n'y a pas eu beaucoup de nouveautés. Je pratiquais déjà ces choses. Ça m'a plus aidé par rapport au fait d'intégrer le PER dans mon enseignement. On sait quelles compétences et quels objectifs on touche.</p> <p>Je pratiquais déjà l'écriture émergente dans mon enseignement.</p>

L'écriture émergente est un élément relativement récent pour la majorité des enseignantes. L'enseignante F est la seule à affirmer qu'elle a toujours pratiqué l'écriture émergente. Cela vient du fait qu'elle a obtenu son bachelor il y a quatre ans et que l'écriture émergente a été abordée lors de sa formation, ce qui n'est pas le cas pour les autres enseignantes. Les enseignantes A, C et D ont commencé à pratiquer l'écriture émergente cette année, grâce au nouveau moyen d'enseignement. Les enseignantes B et E pratiquaient déjà cela depuis quelques années. Les enseignantes D et E ont découvert l'écriture émergente lors de leur formation -2/+2 mais les deux n'ont pas été réellement convaincues par cette pratique. L'enseignante D ne l'avait jamais mise en place dans sa classe : « J'étais presque contre, ce n'est pas de la réticence, c'est vraiment quelque chose qui doit être amené de façon correcte, parce que tu peux bloquer complètement les enfants. Les enfants qui ont envie de faire juste et qui savent très bien qu'ils n'écrivent pas juste, [...] certains m'ont dit : « Non maîtresse, je ne sais pas faire, je ne peux pas écrire » [...] « Non, mais moi si j'écris, je veux écrire juste. » ». Elle dit être actuellement plus convaincue par cette pratique, bien qu'elle reste vigilante afin de ne pas bloquer les élèves ayant des réticences. L'enseignante E était également peu convaincue mais elle pratique l'écriture émergente depuis deux ans, suite à sa formation -2/+2. Elle explique la raison de sa réticence : « J'ai de la peine parce qu'on nous a toujours dit que l'enfant, au moment où il se mettait à écrire, il fallait éviter de le faire passer par des passages où il fait des fautes. Les premières évocations sont celles qu'on garde et après il faut désapprendre pour réapprendre, etc. [...] Je pense que l'écriture émergente provisoire, c'est quelque chose qu'il faut encourager et puis qu'il faut faire, mais ça paraît bizarre dans la démarche. » Les enseignantes A, B et C sont convaincues par cette nouvelle pratique qu'elles ont intégrée dans leur enseignement.

Une autre nouveauté est commune aux enseignantes B, C, D et E. C'est le fait d'approfondir plus les exploitations d'albums, d'aller plus loin dans les tâches demandées. L'enseignante E explique qu'elle aborde des thèmes qui lui paraissaient appartenir aux degrés supérieurs comme la ponctuation. Dans la même lignée, l'enseignante B constate une nouveauté dans son enseignement : « Avant on faisait peut-être déjà un peu ça mais c'était plus noyé ; on raconte une histoire, on essaye de trouver des mots, d'écouter,... Mais ce n'était pas autant ciblé avant. Là, j'ai plus conscience de ce que je fais, de ce que je demande ».

L'enseignante A relève un élément nouveau dans sa relation avec les élèves : elle prend en compte les connaissances des élèves et leur fait plus confiance lorsqu'ils écrivent. Cela est lié à la pratique de l'écriture émergente. L'enseignante C indique que les évaluations sont une nouveauté pour elle. C'est un élément qui n'est pas ressorti dans les autres entretiens, pour cette question. De manière générale, les

enseignantes, mise à part l'enseignante C, ont très rarement abordé ce thème. Je trouve cela étonnant, car je n'ai jamais vu d'évaluations lors de mes stages en 1 et 2H. Est-ce que les enseignantes pratiquent réellement des évaluations dans leur classe ? Cette question n'a pas été évoquée durant les entretiens, je ne peux donc pas tirer de conclusions. L'enseignante C a également dit que le moyen lui demande de plus planifier ses leçons ce qui lui apporte une certaine structure.

L'enseignante F n'a pas observé de réelles nouveautés dans son enseignement, mis à part le fait de mieux intégrer le PER dans ses leçons. Je constate que le moyen d'enseignement correspond à ses anciennes pratiques puisqu'elle n'a pas apporté de grands changements dans son enseignement. Je pense que la formation HEP BEJUNE que l'enseignante F a suivie était en lien avec ce nouveau moyen, ce qui n'est pas le cas pour les autres enseignantes interrogées. Les enseignantes plus âgées ont dû mettre en place de plus grands changements dans leur enseignement, comme l'explique l'enseignante B : « Il y a eu un tel changement dans la profession. Quand j'ai commencé, on n'osait même pas employer des chiffres ou des lettres et maintenant on nous demande de leur faire écrire. [...] il a fallu s'adapter plusieurs fois ». Les enseignantes interrogées pratiquent toutes l'écriture émergente, ce qui montre qu'elles acceptent de modifier leurs pratiques. Les changements qu'elles ont apportés dans leur classe sont, dans la majorité des cas, partagés par plusieurs enseignantes.





<p align="center"><b>Question 7</b>  <b>Avec le nouveau moyen, pensez-vous que les élèves sont mieux préparés pour la suite de leurs apprentissages ?</b></p>					
Enseignante A	Enseignante B	Enseignante C	Enseignante D	Enseignante E	Enseignante F
<p>Oui, car petit à petit en faisant les activités, les élèves seront de plus en plus intéressés à l'écrit. Ils vont apprendre à écrire sans réticences.</p> <p>Le moyen permet de faire un lien entre les premières années et la troisième.</p> <p>Ce moyen m'a permis de me rendre compte que trois de mes élèves écrivent phonétiquement et lisent des mots simples. Le moyen les a permis de progresser.</p>	<p>Je pense que les élèves ont une plus grande conscience de l'importance de l'écriture et de la lecture.</p> <p>Le travail phonologique n'est pas très présent, mais je fais plus à côté. Il y a quand même quelques exercices dans le moyen.</p>	<p>Les élèves sont plus stimulés et plus sensibilisés à l'écrit.</p> <p>Maintenant, c'est plus précis et plus répétitif. On revient plusieurs fois sur les mêmes notions.</p> <p>Ce n'est pas trop tôt de faire cela parce que c'est libre, on n'oblige pas les élèves à former des lettres. Les élèves fournissent un travail en fonction de leurs compétences.</p> <p>Il y a peu d'activités qui travaillent la conscience phonologique, mais ça ne me gêne pas. Je travaille à côté, notamment avec la méthode des alphas.</p>	<p>Non, pas pour les enseignants qui travaillaient déjà en profondeur. Comme je ne faisais pas d'écriture émergente, peut-être oui pour mes élèves. Mais une bonne partie était déjà faite sans le moyen.</p> <p>Il y a plus de possibilités alors ça éveillera peut-être plus de choses chez les élèves. On touche plus de domaines, on travaille dans la transversalité.</p> <p>Le travail phonologique est très peu présent donc je complète avec d'autres activités.</p>	<p>Non, pas si on se tient uniquement au moyen, car il est trop redondant et ne touche pas tous les domaines. Les élèves vont être des spécialistes dans certains domaines mais auront des lacunes dans d'autres.</p> <p>Le travail sur les sons est une lacune dans le moyen. C'est pourquoi je travaille avec les alphas pour compléter ce manque.</p> <p>Le moyen de 3H devra être ajusté, car les élèves auront acquis plus de connaissances en 1 et 2H.</p>	<p>Dans le quartier (élèves allophones, socialement défavorisés) où j'enseigne, les élèves prennent ce qu'ils peuvent prendre. On apporte le plus possible. Certains prennent beaucoup et développent des stratégies étonnantes alors que d'autres ont plus de difficultés.</p> <p>Je faisais déjà pas mal ça donc ça se tient, mais peut-être oui car on travaille plus la lettre, le livre.</p> <p>Le côté phonologique manque mais c'est quelque chose que l'on peut faire à côté, par soi-même.</p>

Les réponses des enseignantes n'ont pas été toutes positives ou toutes négatives, il y a eu des désaccords entre leurs réponses. Les enseignantes A, B et C pensent que les élèves seront mieux préparés grâce à ce moyen. Les enseignantes D, E et F émettent plus de doutes sur l'amélioration des compétences des élèves, pour plusieurs raisons. Pour l'enseignante D, les enseignants, qui travaillaient déjà en profondeur sur l'écrit, ne vont pas mieux préparer leurs élèves à la suite de leurs apprentissages. Mais elle ajoute que : « On peut maintenant varier plus, parce que justement, il y a plus de possibilités alors ça éveillera, peut-être, des choses chez certains élèves... Enfin, quand un enseignant fait un peu toujours les mêmes choses, il ne va peut-être pas toucher tous les enfants. Tandis que là, il y a vraiment beaucoup de domaines qui sont touchés ». L'enseignante E pense que si les enseignants n'utilisent que le moyen, celui-ci ne permettra pas aux élèves de développer plus de compétences, car il n'aborde pas tous les domaines, ce qui créera des lacunes dans les connaissances des élèves, spécifiquement dans le travail phonologique. Selon l'enseignante F, le moyen permet de mieux préparer certains de ses élèves, mais comme elle travaille dans un quartier relativement défavorisé, sa classe est très hétérogène. Elle explique cela : « Certains, ils prennent beaucoup, ils vont très loin et on est étonné des résultats et des stratégies mises en place. Alors que d'autres... voilà... on fait ce qu'on peut ».

Les enseignantes A, B et C pensent que les élèves sont plus sensibilisés et intéressés à l'écrit grâce au moyen d'enseignement. L'enseignante B ajoute que les élèves ont une plus grande conscience de l'importance de l'écrit. L'enseignante C explique que cela vient du fait que les notions sont répétées plusieurs fois dans l'année. L'enseignante A estime que le moyen marque un lien entre la deuxième et la troisième année. En lien avec la 3H, l'enseignante E pense que le moyen de ce degré devra être adapté, car les élèves auront acquis plus de connaissances en 1-2H.

L'enseignante E a mis en évidence le fait qu'il y a des lacunes dans le moyen d'enseignement. Selon elle, il manque le travail sur les sons qui est essentiel à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Elle réalise des exercices supplémentaires au moyen pour combler cette lacune. Il est vrai que dans le moyen, il n'y a pas un grand nombre d'activités exerçant la conscience phonologique. J'ai demandé aux autres enseignantes ce qu'elles en pensaient. Elles m'ont toutes répondu que le travail autour des sons était peu présent, mais qu'elles complétaient ce manque avec des activités, en plus du moyen. L'enseignante E est la seule à avoir vu ce manque comme un réel problème. Les autres enseignantes n'ont pas relevé cette lacune avant que je leur pose la question.

Je constate que les enseignantes interrogées n'ont pas toutes le même avis sur cette question. La question six (changements apportés dans l'enseignement) m'a permis de me rendre compte que les enseignantes ont toutes mis en place des nouveautés dans leur enseignement. De ce fait, je trouve étonnant que l'ensemble des enseignantes n'ait pas répondu positivement à la question sept (élèves mieux préparés). En apportant des nouveautés à leur enseignement, les enseignantes devraient développer plus de compétences chez leurs élèves. Est-ce que les enseignantes ne se rendent pas compte des progrès que font leurs élèves, grâce à ces nouveautés ? Ou est-ce que les nouveautés mises en place ne permettent pas de mieux préparer les élèves à leurs futurs apprentissages ?

## 5.2 Bilan

J'ai choisi d'interroger des enseignantes n'ayant pas le même nombre d'années d'expérience. Il est difficile de tirer des conclusions générales par rapport à ce critère. Je pense que les différences présentes sont surtout dues aux formations qu'ont suivies les enseignantes et non pas au nombre d'années d'enseignement. La formation délivrée par la HEP BEJUNE est en lien avec le moyen d'enseignement, ce qui permet de le mettre facilement en place. L'enseignante ayant suivi cette formation n'a pas dû modifier ses pratiques pour intégrer cette nouveauté, ce qui n'est pas le cas pour les autres enseignantes. Les deux enseignantes qui ont réalisé la formation -2/+2 sont relativement critiques envers le moyen d'enseignement. Je trouve cela étonnant, car elles connaissent bien la deuxième partie du cycle 1 et le but de ce moyen était, en partie, « une articulation avec les moyens préconisés pour les années 3 et 4 du Cycle 1 » (Auvergne *et al.* 2011a, p. 3).

Les enseignantes ont relevé plusieurs fois le rôle actif de l'élève au sein des activités proposées par le moyen d'enseignement. L'élève construit ses connaissances en émettant des hypothèses puis en les vérifiant. Cette place donnée à l'élève correspond au travail qui est réalisé dans les quatre situations didactiques décrites par Auvergne *et al.* (2005). L'élève est amené à résoudre par lui-même des situations-problèmes et « l'enseignant ne donne pas de solutions toutes faites, il indique seulement le moyen grâce auquel l'élève peut trouver la solution » (Auvergne *et al.*, 2005, p. 36). Auvergne *et al.* (2005) appellent cela le guidage interactif.

Comme je l'ai relevé dans ma problématique, une nouveauté demande de modifier ses pratiques et de sortir d'une certaine routine qui fonctionnait sûrement déjà bien. Ces éléments peuvent ne pas être bien accueillis par les enseignants. Les enseignantes interrogées attendaient toutes le moyen positivement. De ce fait, je constate que le moyen était un réel besoin pour les enseignantes. Elles n'avaient encore jamais eu l'occasion d'avoir un moyen officiel dans leur classe. Le fait d'avoir un moyen commun à l'ensemble des classes du canton est le point positif qui ressort le plus souvent dans les réponses des enseignantes.

D'une manière générale, les enseignantes sont satisfaites du moyen. Je constate qu'il n'y a aucun point négatif partagé par l'ensemble des enseignantes. Je ne peux donc pas relever un point important à améliorer, cela dépend de la pratique, des convictions et de la formation des enseignantes.

Elles sont cependant toutes d'accord avec le fait qu'il y a peu d'activités qui exercent le travail phonologique, mais une seule a relevé ce point comme étant négatif. Les autres enseignantes ont uniquement indiqué qu'elles complétaient ce manque par d'autres activités.

Dans le PER (2010), le développement de la conscience phonologique se trouve dans l'axe de la compréhension et de la production de l'écrit, sous l'item « découverte de la conscience phonologique : segmentation d'un mot oral en syllabes, repérage de phonèmes ». Ouzoulias, dans l'ouvrage de Chauveau (2010), explique que la conscience phonologique s'acquière lors des premières expériences d'écriture émergente.

Mais Auvergne *et al.* (2011b) ajoutent que « les jeux de langage, l'écoute des rimes, l'apprentissage des comptines, l'invention des mots ou des « non-mots », sensibilisent les élèves aux différentes unités de la langue » (p. 32). La pratique de l'écriture ne suffit donc pas à l'acquisition de la conscience phonologique. Il faut réaliser des activités en parallèle à l'écriture, ce qui fait défaut dans le moyen d'enseignement. À la suite des entretiens, j'ai réalisé une liste (cf. annexe 3) de ce que mettent en place les enseignantes interrogées, dans le but de combler les lacunes présentes au niveau du travail phonologique.

Plusieurs enseignantes ont proposé de compléter le moyen, d'ici quelques années, avec les activités réalisées en plus par les enseignants du canton. Une collaboration sous la forme d'échanges entre collègues, a également été proposée par les enseignantes interrogées.

Auvergne *et al.* (2011a) ont eu la volonté de laisser une part de liberté aux enseignants dans l'utilisation du moyen. Je constate que toutes les enseignantes interrogées ont mis en place le moyen de manière très variée et en gardant une certaine liberté. Certaines enseignantes, en prenant cette liberté, se sont éloignées du cadre prescrit par le moyen, par exemple en le pratiquant uniquement avec les 2H ou en ne suivant pas l'ordre des étapes. Je pense que les enseignants doivent s'appropriier le moyen tout en respectant les éléments clés de celui-ci.

Les enseignantes interrogées ont toutes mis en place des nouveautés dans leur enseignement en intégrant le moyen. L'enseignante la plus jeune a intégré très peu de nouveautés dans sa classe, car le moyen correspond à ses anciennes pratiques. La principale nouveauté mise en place est l'écriture émergente. Certaines pratiquaient déjà l'écriture émergente depuis quelques années, mais c'est un élément récent pour toutes.

Avant la réalisation de ma méthodologie, j'avais fixé des objectifs à atteindre suite aux entretiens :

- déterminer la position des enseignantes face au nouveau moyen d'enseignement du français ;
- faire ressortir les éléments nouveaux que ces personnes ont introduits dans leur enseignement ;

- mettre en évidence les améliorations qu'apporte le moyen d'enseignement dans les apprentissages des élèves.

Suite à l'analyse, je pense avoir atteint les deux premiers objectifs. Le dernier a été partiellement acquis, car d'une part, les enseignantes interrogées ne pensent pas toutes que le moyen apporte des améliorations dans les apprentissages des élèves. Et d'autre part, leurs réponses n'ont pas été unanimes.

## 6 Conclusion

Dans la première partie de mon cadre théorique, j'ai essayé de montrer ce qu'est le monde de l'écrit pour les élèves de 1-2H et quelle progression ils réalisent, jusqu'à la maîtrise de l'écrit. Pour cela, j'ai présenté quatre modèles théoriques différents. J'ai ensuite défini quatre outils permettant de passer de la langue orale à la langue écrite. Pour terminer, je me suis concentrée sur les directives de la CIIP et du PER concernant l'entrée dans le monde de l'écrit et également sur le nouveau moyen d'enseignement du français.

Suite à cela, j'ai établi ma question de recherche : comment les enseignants de première et deuxième année ont-ils introduit le moyen d'enseignement « *Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques* » dans leur classe? Quelles sont les raisons pour lesquelles ils l'utilisent de cette manière ?

Pour essayer de répondre à cette interrogation, j'ai élaboré une grille d'entretien, puis j'ai interrogé six enseignantes. Après analyse des différents entretiens, je constate que toutes les enseignantes interrogées ont mis en place le moyen dans leur pratique. Elles ne l'ont pas fait toutes de la même manière, certaines ayant pris plus de liberté que d'autres. Quelques enseignantes ne sont pas entièrement convaincues par le moyen, mais elles le pratiquent approximativement à la même fréquence que celles qui appréciant le moyen. Les enseignantes ont toujours réussi à argumenter leurs choix quant à la manière de mettre en place le moyen. Je constate qu'elles prennent à cœur la tâche d'intégrer le moyen dans leur enseignement et qu'elles le font consciencieusement. Cependant, je pense qu'il serait utile par la suite de réaliser de nouveaux cours sur ce moyen, car les enseignantes interrogées étaient ouvertes à l'échange, dans le but d'enrichir leur enseignement. Cela permettrait également de revenir sur les points importants à respecter, afin d'éviter les « erreurs » les plus fréquentes.

Au terme de mon mémoire, j'ai le sentiment d'avoir acquis des connaissances générales sur l'apprentissage de l'écriture et de la lecture et sur le concept de l'entrée dans le monde de l'écrit. D'un point de vue professionnel, cela me permettra de mieux comprendre le fonctionnement et les difficultés possibles des élèves. Le fait d'avoir étudié le nouveau moyen d'enseignement est un point positif pour mes futures expériences dans les degrés 1-2H. J'ai particulièrement apprécié de mener les entretiens puis de les analyser, car cela m'a permis de me rendre compte de la réalité du terrain. Je n'aurais pas pu avoir une représentation complète du moyen sans les avis des enseignantes.

Si je devais refaire ce travail, je formulerais une question de recherche plus précise afin d'obtenir des réponses plus concrètes. J'ai émis des questions sur l'ensemble du moyen, afin d'obtenir l'avis général des enseignantes, c'est pourquoi mes conclusions sont larges.



Je me concentrerais plus sur certains points du moyen, comme l'évaluation, les outils pour travailler l'écrit ou encore le rôle de l'enseignant au sein des différentes activités. Par rapport à mon outil méthodologique, j'ai eu quelques difficultés lors de l'analyse à comparer les réponses des enseignantes, car elles étaient parfois très divergentes. J'aurais pu établir une grille d'entretien plus complète, c'est-à-dire définir plus de relances pour chaque question afin de compléter les propos des enseignantes. Ainsi, j'aurais pu obtenir des informations semblables pour chaque enseignantes.

Si je pouvais continuer ce travail, je m'intéresserais aux activités supplémentaires mises en place par les enseignants pour travailler la conscience phonologique. Je pense que les pratiques des enseignants sont très riches et doivent être partagées. Je trouverais aussi intéressant de mettre en place des échanges entre les enseignants du canton, dans le but d'élargir leurs pratiques et de répondre à différentes interrogations.

Pour terminer, je souhaite remercier Mme Giuliana Caravaggi qui a été présente durant toute la réalisation de mon mémoire. Elle m'a apporté son soutien, des pistes de réflexion ainsi que des réponses lors de mes interrogations. Je tiens également à remercier les six enseignantes qui ont été disponibles pour répondre à mes questions. Elles m'ont permis de récolter des données afin d'élaborer mon mémoire.

## 7 Bibliographie

### Références bibliographiques

Auvergne, M., Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M. & Veuthey, C. (2005). *Écrire pour lire dès 4 ans. Didactique de l'entrée dans l'écrit*. Genève : Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation

Auvergne, M., Jaquier M.C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C. & Saada-Robert, M. (2011). *Des albums pour dire écrire lire. Séquences didactiques*. Neuchâtel : CIIP

Auvergne, M., Jaquier M.C., Lathion, F., Rouèche, A., Richoz, C. & Saada-Robert, M. (2011). *Dire écrire lire au cycle 1 de l'école romande*. Neuchâtel : CIIP

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2006). *Apprendre à lire à l'école*. Paris : Retz

Alves Martins, M., Bernardin, J., Besse, J.M., Chauveau, G. (Ed.), Brissiaud, R., Fijalkow, E., Fijalkow, J., Goigoux, R., Ouzoulias, A., Rogovas-Chauveau E. & Silva, C. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. Paris : Retz

CIIP (2006). *Enseignement/apprentissage du français en Suisse romande. Orientations*. Neuchâtel : CIIP

CIIP (2010). *Plan d'études romand. Langues*. Neuchâtel : CIIP

Fijalkow, J. (1996). *L'entrée dans l'écrit*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail

Riat, C. (2008). *Microgenèse didactique de l'entrée dans l'écrit : écrire pour apprendre à lire. Étude de cas de la lecture-écriture émergente à 4 ans*. Genève : Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

### Références documents audio

Saada-Robert, M. (2007). *Écrire pour apprendre à lire au cycle -2/+2 : le cas de la lecture/écriture émergente à 4 ans* [Enregistrement audio de la conférence publique]. La Chaux-de-fonds : HEP BEJUNE

### Références internet

Aubut, R., & Taylor, J. (2004). *La littératie au service des apprentissages: rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*. Consulté le 18 mars 2013 dans <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>

C., R. (2010). *Origines de l'écriture – Les premières traces écrites de l'humanité*. Consulté le 11 février 2013 dans <http://www.hominides.com/html/dossiers/ecriture-origine-naissance-premieres-ecritures.php>

Grégor, I. *L'écriture. Histoire de quelques signes devenus vitaux* (s.d). Consulté le 11 février 2013 dans [http://www.herodote.net/L\\_ecriture-synthese-1753.php](http://www.herodote.net/L_ecriture-synthese-1753.php)

### **Ouvrages consultés**

Chauveau, G. (2007). *Le savoir-lire aujourd'hui*. Paris : Retz

Giasson, J. (2007). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck

Lavoie, N., & Thériault, J. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture... Une responsabilité familiale et communautaire*. Québec : Les Editions Logiques

Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. *La maison des petits. Une démarche d'entrée dans l'écrit*. Consulté le 20 octobre 2012 dans [http://www.maisondespetits.ch/entree\\_ecrit.html](http://www.maisondespetits.ch/entree_ecrit.html)